



Universidade de Aveiro
2013

Departamento de Eletrónica, Telecomunicações e
Informática

Departamento de Línguas e Culturas

Secção Autónoma de Ciências da Saúde

**Andreia Duarte
Gomes**

**Compreensão de Metáforas por Crianças com
Síndrome de Asperger
- Um estudo com crianças em idade escolar**



Universidade de Aveiro
2013

Departamento de Eletrónica, Telecomunicações e
Informática

Departamento de Línguas e Culturas

Secção Autónoma de Ciências da Saúde

**Andreia Duarte
Gomes**

**Compreensão de Metáforas por Crianças com
Síndrome de Asperger
- Um estudo com crianças em idade escolar**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Fala e da Audição, realizada sob a orientação científica do Doutor António Barreira Moreno, Professor Auxiliar Convocado do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro e sob coorientação científica da Doutora Rosa Lídia Coimbra, Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.

o júri

Presidente

Professor Doutor Carlos Alberto Costa Bastos

Professor Auxiliar do Departamento de Eletrónica, Telecomunicações e Informática

Vogais

Professor Doutora Isabel Maria dos Santos Falé

Professora Auxiliar do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta (arguente)

Professor Doutor António Barreira Moreno

Professor Auxiliar Convidado do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro
(Orientador)

Professora Doutora Rosa Lídia Torres do Couto Coimbra e Silva

Professora Auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro
(coorientadora).

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todos que, de diferentes formas, contribuíram e me ajudaram na elaboração deste trabalho.

Dirijo, primeiramente, os meus verdadeiros agradecimentos aos Professores Doutores António Moreno e Rosa Lúcia Coimbra pela orientação, apoio, disponibilidade, incentivo e pelos contínuos ensinamentos transmitidos ao longo deste trabalho.

Ao Pedro Sá Couto pela sua enorme disponibilidade, apoio, transmissão de conhecimentos, recomendações e colaboração no tratamento estatístico dos dados.

À Professora Doutora Catarina Oliveira, pela disponibilidade e colaboração na construção de um dos instrumentos utilizados no estudo.

À Professora Doutora Marisa Alves pela sua disponibilidade, pelo seu incentivo e pela transmissão dos seus conhecimentos que contribuíram grandemente para os constructos teóricos na área do Autismo, que subjazem a investigação vigente.

À colega terapeuta da Fala do sul do país pela sua disponibilidade e contribuição na aplicação do protocolo de avaliação.

Aos agrupamentos de escolas do centro do país, aos encarregados de educação e às crianças que permitiram o desenvolvimento deste trabalho e colaboraram de forma exemplar.

Não poderia deixar de referir a grande importância do apoio, paciência e amor demonstrado pela minha família no decorrer deste processo.

Gostaria também de agradecer todo o amor, apoio e incentivo do meu namorado que permitiram e influenciaram positivamente a concretização de mais uma etapa da minha vida.

Agradeço também aos meus amigos pelo apoio e incentivo transmitido ao longo desta fase.

palavras-chave

Síndrome de Asperger, metáforas primárias, linguagem, comunicação cognição e teoria da coerência central.

Resumo

A investigação vigente constitui um estudo piloto sobre a compreensão metafórica com crianças com Síndrome de Asperger em idade escolar. A realização deste estudo advém da necessidade da procura de soluções que possam contribuir para a delineação do processo de intervenção terapêutico e educacional, visando dotar estas crianças com ferramentas de apoio à sua integração social.

Objetivos: O estudo corrente pretende [1a] verificar o efeito da Síndrome de Asperger na compreensão de metáforas primárias (MP), comparando com crianças com desenvolvimento típico e [1b] verificar se existem diferenças na compreensão das MP; [2] investigar o efeito do contexto linguístico verbal oral, em que as MP se encontram integradas, no processamento metafórico; e [3] analisar o efeito do tipo de tarefa na compreensão das MP.

Método: Neste trabalho de natureza quantitativa, procedeu-se a uma análise descritivo-correlacional das competências no processamento metafórico em 6 crianças com Síndrome de Asperger e a 10 crianças com desenvolvimento típico entre os 8 e os 13 anos. Os dados foram recolhidos após a obtenção de autorizações para a recolha de dados, mediante a aplicação de uma grelha de caracterização da amostra; e a aplicação de um instrumento de avaliação da compreensão de MP (Teste de Compreensão de MP adaptado).

Resultados: Os resultados obtidos [1] Indicam haver efeito da SA na compreensão de MP; [2] sugerem a existência de variabilidade na compreensão das MP; [3] apontam para a influência da complexidade do contexto linguístico verbal oral na compreensão de MP das crianças com SA; e [4] sugerem a ausência do efeito de tarefa na compreensão metafórica.

Conclusões: O estudo piloto corrente permitiu concluir que as crianças com SA apresentam dificuldades na compreensão metafórica comparativamente aos seus pares com desenvolvimento típico, possivelmente relacionado com o seu sistema conceptual restrito e pelas reduzidas experiências diárias. A complexidade de unidades contextuais linguísticas poderá também condicionar a compreensão metafórica. Desta forma, sugere-se incluir no processo de intervenção terapêutica e educacional, o desenvolvimento linguístico da compreensão de metáforas, através de experiências diversificadas, com recurso a materiais que estimulem mais do que um sentido em simultâneo, e integradas em contextos linguísticos de complexidade crescente.

keywords

Asperger's syndrome, primary metaphors, language, communication, cognition and central coherence theory.

abstract

The current research is a pilot study about the metaphorical comprehension in school children with Asperger's syndrome. This survey emerges from the need to seek solutions that can contribute to the delineation of the therapeutic and educational intervention process, aiming to enable these children with tools to support their social integration.

Objectives: The current study aims [1a] to verify the effect of Asperger's Syndrome in primary metaphors (MP) comprehension, compared with typically developing children and [1b] to analyze the existence of differences in MP comprehension; [2] investigate the effect of oral verbal linguistic context, in which the MP are integrated, in the metaphorical processing; and [3] analyze the effect of the type of task in the metaphorical comprehension.

Methods: In this study of quantitative nature it was proceeded to a descriptive-correlational analysis of processing metaphorical skills in 6 children with Asperger's syndrome and 10 typically developing children, between 8 and 13 years old. The collected data was made after permission obtainment due to that, through the application a questionnaire to pattern characterization, and use of an instrument for evaluation MP comprehension (Test of MP comprehension adapted).

Results: The results obtained [1] show the SA effect on the MP understanding; [2] suggest the existence of variability in metaphor comprehension; [3] indicate the influence of the complexity of oral verbal linguistic context in Asperger's syndrome metaphorical comprehension, and [4] suggest a lack of type of task effect in the metaphorical processing.

Conclusions: The present pilot study concluded that children with Asperger's syndrome exhibit difficulties in a metaphorical comprehension delay, compared with their typically developing peers, possibly related to their conceptual system restricted, and for yours day-by-day experiences decrease. The complexity of contextual linguistic units may also limit the metaphorical comprehension. Thus, it is suggested to include in the therapeutic and educational intervention process, promote the development of linguistic of metaphors processing, through several experiences and using materials that stimulate more than one sense simultaneously, and integrated into linguistic contexts of increasing complexity.

Índice

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
1.1. OBJETIVOS E HIPÓTESES	3
1.2. ESTRUTURA.....	4
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
2.1. REVISÃO TEÓRICA SOBRE O AUTISMO.....	5
2.1.1. <i>Perspetiva histórica</i>	5
2.1.2. <i>Sistemas de classificação internacionais para o diagnóstico das PEA</i>	5
2.2. SÍNDROME DE ASPERGER	6
2.2.1. <i>Evolução histórica</i>	6
2.2.2. <i>Diagnóstico da SA</i>	6
2.2.3. <i>Epidemiologia</i>	7
2.3. COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E COGNIÇÃO NA SÍNDROME DE ASPERGER	7
2.3.1. <i>Definição de Linguagem</i>	7
2.3.2. <i>Linguagem na SA</i>	8
2.3.3. <i>Definição de Comunicação</i>	9
2.3.4. <i>Comunicação e pragmática na SA</i>	10
2.4. COGNIÇÃO NA SÍNDROME DE ASPERGER	11
2.4.1. <i>Teoria da coerência central</i>	11
2.5. A METÁFORA	12
2.5.1. <i>Teoria da Metáfora Conceptual</i>	13
2.5.2. <i>Teoria Geral da Metáfora Primária</i>	14
2.5.3. <i>Metáforas Verbais e Não-verbais</i>	16
2.5.4. <i>A importância da metáfora no quotidiano</i>	17
2.6. AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO METAFÓRICA	18
2.6.1. <i>Compreensão metafórica em crianças com desenvolvimento típico</i>	19
2.6.2. <i>Compreensão metafórica em crianças com SA</i>	20
CAPÍTULO III - MÉTODO	23
3.1. TIPO DE ESTUDO	23
3.2. AMOSTRA	23
3.3. RECOLHA DE DADOS/INSTRUMENTOS.....	24
3.3.1. <i>Grelha de caracterização da população</i>	24
3.3.2. <i>Instrumento de avaliação da compreensão de metáforas primárias</i>	24
3.4. PROCEDIMENTOS.....	26
3.4.1. <i>Autorizações</i>	26
3.4.2. <i>Aplicação</i>	26
3.5. PROCESSAMENTO DE DADOS.....	26
3.5.1. <i>Codificação dos resultados</i>	26
3.5.2. <i>Análise dos resultados</i>	27
CAPÍTULO IV - RESULTADOS	28
4.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	28

4.2. EFEITO DA SA NA COMPREENSÃO DE METÁFORAS PRIMÁRIAS	29
4.2.1. <i>Hipótese 1</i>	29
4.3. EFEITO DO TIPO DE CONTEXTO ORAL NA COMPREENSÃO DE METÁFORAS PRIMÁRIAS VERBAIS.....	31
4.3.1. <i>Hipótese 2</i>	31
4.4. EFEITO DO TIPO DE TAREFA – VERBAL E NÃO-VERBAL NA COMPREENSÃO DE METÁFORAS PRIMÁRIAS	34
4.4.1 <i>Hipótese 3</i>	34
CAPÍTULO V – DISCUSSÃO E CONCLUSÃO	36
5.1. DISCUSSÃO	36
<i>Hipótese 1</i>	36
<i>Hipótese 2</i>	39
<i>Hipótese 3</i>	41
5.2. CONCLUSÕES	43
5.2.1. <i>Síntese da investigação realizada</i>	43
5.2.2. <i>Principais Conclusões</i>	44
5.2.3. <i>Sugestões para trabalhos futuros</i>	45
BIBLIOGRAFIA.....	46
ANEXOS.....	52

Índice de Figuras

Fig. 1- Mapeamento entre domínios conceptuais adaptado Bosa, Siqueira, Parente & Leon (2007)	13
Fig. 2 - Processo de mesclagem proposto por Fauconnier & Turner (1998).....	15
Fig. 3 - Operações cognitivas (mapeamento) entre o domínio-fonte e o domínio-alvo nas MP adaptado de Lazenby, Lockyer & Dennis (2001).....	16
Fig. 4 - Gráfico de médias da variável Profissão do agregado familiar das crianças dos grupos (GE e GC).....	29
Fig. 5 - Gráfico de médias da variável Ano de escolaridade do agregado familiar das crianças dos grupos (GE e GC).	29
Fig. 6 - Caixa de bigodes representativo das medianas da variável Compreensão Metafórica Total do Teste para os Grupos.	30
Fig. 7 – Gráfico de barras representativo da compreensão metafórica do GE respeitante a cada MP	30
Fig. 8 – Caixa de bigodes resultante da exploração de dados das variáveis: Grupos (GE e GC) e Tipo de Contexto oral (CF e CT).	32
Fig. 9 - Caixa de bigodes resultante da exploração de dados das variáveis: Grupos (GE e GC) e Tipo de Tarefa (CF e CT).	34

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Estudos de compreensão metafórica em crianças com SA [a – (Leon, 2008) ;b – (Bosa et al., 2007); c – (Stringaris, Goldstein, Fein, Gazal, & Giora, 2012)].....	21
---	----

Tabela 2 – Critérios de inclusão e de exclusão para a constituição da amostra	24
Tabela 3 - Critérios de pontuação com base no instrumento de referência.....	26
Tabela 4 – Resultados estatísticos para a caracterização sociodemográfica da amostra.....	28
Tabela 5 – Resultados da estatística descritiva e inferencial para a análise do efeito da SA na compreensão metafórica	29
Tabela 6 - Resultados descritivos referentes à compreensão das 5 MP em estudo no GE (média – M e desvio-padrão - DP).....	31
Tabela 7 – Resultados estatísticos para o estudo do efeito do Tipo de Contexto Oral na compreensão metafórica das crianças em estudo [número total de crianças (N), a média e o desvio-padrão (DP)].	32
Tabela 8 - Pontuação obtida por cada criança na tarefa Contexto Textual.	33
Tabela 9 - Exemplos de respostas fornecidas pelas crianças em estudo (Hipótese 2)	33
Tabela 10 - Resultados estatísticos para averiguar o efeito do Tipo de Tarefa na compreensão metafórica das crianças em estudo [número total de crianças (N), média e desvio-padrão (DP)]..	34
Tabela 11 - Exemplos de respostas fornecidas pelas crianças em estudo (Hipótese 3)	35

Lista de Siglas

ASHA – America Speech-Language-Hearing Association

AMA – Associação de Amigos do Autismo

APA – American Psychological Association

APSA – Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger

CF – Contexto Frásico

CT – Contexto textual

CID – Classificação Internacional de Doenças (CID-10: 10ª edição)

DSM – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-III: versão III; DSM-IV-TR: versão IV Texto Revisto)

GC – Grupo de controlo

GE – Grupo experimental

M – Média

MC – Metáfora conceptual

MP – Metáfora Primária

N – Número total de elementos em estudo (análise estatística)

OMS – Organização Mundial da Saúde

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PB – Português do Brasil

PE – Português Europeu

PGD – Perturbações Globais do Desenvolvimento

QI – Quociente de Inteligência

SA – Síndrome de Asperger

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

TCC – Teoria da Coerência Central

TGMP – Teoria Geral da Metáfora Primária

Capítulo I - Introdução

As Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD), grupo no qual se insere o comumente designado "Autismo", constituem disfunções persistentes do neuro-desenvolvimento, graves e precoces, que podem coexistir com outras patologias. Não obstante a existência de diversos estudos relativos à etiologia deste quadro clínico, carecem as certezas quanto a esta temática. Atualmente, pensa-se que estas são de origem multifatorial, em que deverão ser considerados fatores genéticos, pré, peri e pós natais, que levam a uma grande diversidade de manifestações clínicas (A. Carvalho et al., 2008). Apesar dessa variação, o Autismo é definido segundo a tríade de alterações no desenvolvimento, com afeição nas áreas da comunicação, da interação social e do comportamento (Wing, 1997). As suas diferentes manifestações fazem parte de um espectro de perturbações relacionadas, designadas como um "continuum do Autismo" (APA, 2006) ou também como "Perturbações do Espectro do Autismo" (PEA). Assim sendo, o Autismo consiste numa grande diversidade de perturbações com características próprias, cuja especificação seria bastante alargada e complexa, mas este documento centrar-se-á somente na Síndrome de Asperger (SA). O interesse pela população com SA prende-se com as disparidades mencionadas na literatura quanto ao restante espectro do Autismo, nomeadamente referentes aos critérios de diagnóstico (Baptista & Bosa, 2002), também muito devido à diversidade metodológica e tipológica das investigações realizadas.

Em Portugal, a prevalência de crianças com Autismo é de 0.92 em cada 1000 crianças portuguesas (Oliveira, 2009) e, estima-se que existam cerca de 40.000 pessoas com SA no total da população portuguesa (APSA, n.d.). A grande taxa de prevalência desta patologia na população portuguesa influenciou a evolução do sistema educacional português, no sentido de procurar responder às suas necessidades e tentar integrar estas crianças na comunidade. Desde o ano de 2008, as crianças com Autismo têm o direito de usufruir de um ensino inclusivo, de recursos humanos e materiais facultados pelas escolas de referência com salas Teacch adaptadas a esta população, e de medidas educativas previstas no âmbito das Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter permanente (decreto-lei 3/2008¹). A grande prevalência do Autismo fomenta a necessidade de aprofundar as investigações sobre esta população, de a conhecer e compreender, visando a descoberta de possíveis soluções que facilitem o processo de integração destas crianças na comunidade em geral.

A SA consiste numa perturbação persistente do desenvolvimento neurológico, da interação social, da comunicação, caracterizado por um leque restrito e estereotipado de comportamentos ou interesses (APA, 2006). Geralmente a SA não está associada à presença de défice intelectual, a uma grave incapacidade social, nem a um atraso no desenvolvimento da linguagem (APA, 2006; Klin, 2006; Levy, 2007; Volkmar & Woodbury-Smith, 2009). Todavia, é frequente estarem presentes dificuldades semântico-pragmáticas na compreensão de expressões não-literais ou vagas (Gillberg & Gillber, 1989; Happé, 1993; Reyes & Fera, 2012), como é o caso das metáforas (Gillberg & Gillber, 1989; Happé, 1993; Norbury, 2005) que, dada a sua elevada frequência no quotidiano (Bosa et al., 2007; Gibbs, Lima, & Francozo, 2004; J. E. Grady, 1997; Happé, 1997; Lakoff & Johnson, 1980) poderá condicionar o desenvolvimento do indivíduo.

A literatura encara a metáfora enquanto processo fundamental à estruturação do cotidiano, havendo uma elevada taxa de prevalência de enunciados desta natureza no dia-a-dia (Gibbs, Françaço, & Lima, 2001; J. E. Grady, 1997; Happé, 1997; Lakoff & Johnson, 1980; Leon, 2008). A importância da metáfora, enquanto processo subjacente à linguagem e

¹ Decreto-Lei n.º3/2008 – Pode consultar o documento em https://www.google.pt/#scient=psy-ab&q=decreto+lei+3%2F2008&og=decreto+l&gs_l=hp.1.1.04.3229.3360.1.4881.2.0.0.2.2.0.0.0..0.0...1c.1.11.psy-ab.ylvivZvZ11U&pbx=1&bav=on.2.or.r.qf.&bvm=bv.45645796,d.d2k&fp=869423fa331ed8b6&biw=1366&bih=605 (Ministério da Educação, 2008).

cognição humana (Lakoff & Johnson, 1980), prende-se com o facto de facilitar a transmissão de ideias; possibilitar a aquisição de novos conhecimentos (Farias, 2006); ter um papel preponderante na verbalização de conceitos e condensação semântica, bem como na motivação da leitura (Coimbra, 1999); contribuir para a aprendizagem, uma vez que facilita a perceção, a retenção de informação na memória a longo prazo (Neto, 2008) e a recuperação da mesma (Farias, 2006). Logo, as dificuldades na compreensão metafórica poderão contribuir para a criação de barreiras comunicativas e, consequentemente, condicionar o processo de socialização e integração do indivíduo na comunidade local, sendo da responsabilidade dos técnicos especializados, tais como os terapeutas da fala, contribuírem para a melhoria do processo linguístico, comunicativo e social destas crianças. Assim sendo, considera-se essencial o estudo centrado na compreensão metafórica por parte de indivíduos com SA.

O conceito - *metáfora* - será aprofundado de acordo com a Teoria Geral da Metáfora Primária de Lakoff e Johnson defendida em 1999 (Assunção & Sperandio, 2011; Pfeifer & Holenstein, 2002), baseada no Modelo de Metáforas Primárias de Grady (1997) e, por sua vez, ambos fundamentados na Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff and Johnson (1980). A Teoria Geral da Metáfora Primária considera a metáfora um processo fundamental à compreensão de um domínio abstrato através de um domínio experiencial mais concreto, composto por uma imagem de conteúdo, resultante de experiências básicas coocorrentes e recorrentes. Trata-se, não só de um processo cognitivo, como também está subjacente ao pensamento e à linguagem, e resulta da interação do ser humano com o mundo, com base em experiências sensoriomotoras básicas. Como tal, é considerado um dos fatores que influenciam a formação do sistema conceptual humano e, consequentemente, a realidade de cada um, a forma como esta é percecionada e vivenciada. As vivências diárias e a estruturação do quotidiano de cada indivíduo podem ser, também, determinadas pela forma como integram e processam a informação que recebem do meio através do sistema sensorial (seja informação visual, auditiva, tátil, olfativa, propriocetiva e/ou gustativa). A capacidade de processar informação, de organizar e estruturar os detalhes, para compreender determinada situação no seu todo pode ser explicada pela Teoria da Coerência Central (TCC) defendida por Frith (1989). Esta teoria cognitiva tem contribuído para a compreensão de alguns défices de socialização associados ao Autismo (Frith, 1989; Happé & Frith, 2006; C. B. Lima, 2012; Schmidt & Kubaski, 2012). Apesar de a SA não ser associada a um défice cognitivo acentuado, alguns autores (Goldstein, Faust, & Gold, 2010) sustentam que as alterações no processamento de informação linguística podem estar relacionadas com dificuldades na compreensão de metáforas. As alterações consistem em limitações no processamento da informação recebida, quer verbal quer visual (Jolliffe & Baron-Cohen, 1999). No que concerne à SA, sabendo que as metáforas primárias dependem grandemente das vivências diárias e experiências sensoriomotoras, a sua aquisição e compreensão também podem ser influenciadas pela forma como cada indivíduo receciona e processa a informação do meio. Assim sendo, este estudo ambiciona perceber se as crianças com SA compreendem metáforas primárias e se a sua compreensão difere com a informação que recebem (somente verbal oral simples, verbal oral complexa ou verbal oral simples e visual em simultâneo).

A investigação que estabelece a relação entre a linguagem figurada, sobretudo as metáforas, e o Autismo é relativamente recente, sendo estes estudos marcados pela diversidade metodológica e definições tipológicas, tornando a sua análise delicada. Verifica-se, ainda, a ausência de estudos nesta área adaptados ao Português Europeu (PE), especificamente atendendo à Teoria Geral das Metáforas Primárias em indivíduos com SA, bem como a carência da investigação relativas à TCC. A investigadora, ao longo da sua prática profissional com crianças com perturbações do espectro do Autismo, incluindo a SA, tem observado algumas barreiras comunicativas consequentes das limitações na compreensão metafórica. Considerando o que literatura defende (Siqueira, 2003), pensa-se que, a partir dos 7-8 anos de idade, as crianças com desenvolvimento típico já tenham concluído o processo de compreensão metafórica. Dada a existência de estudos que defendem que as crianças com Autismo revelam igualmente capacidade em compreender estas MP na mesma faixa etária (Siqueira, 2005 citada por Leon, 2008), o estudo da compreensão de metáforas vigente forçar-se-á em crianças com SA entre os 8 e os 13 anos.

A investigação corrente visa contribuir para a caracterização da SA e evidenciar as especificidades que influenciam e contribuem para a compreensão metafórica, tais como as competências cognitivas e linguísticas. Pretende-se analisar o efeito da SA na compreensão das MP verbais e não-verbais, se a sua compreensão difere de acordo com a informação recebida: estímulo auditivo verbal oral simples e complexo, ou entre estímulo verbal e estímulo verbo-pictórico (auditivo e visual em simultâneo). A necessidade de aprofundar os conhecimentos desta problemática determina a importância da investigação nesta área enquanto motor de busca de soluções que possam contribuir para a elaboração de estratégias e materiais terapêuticos e educacionais mais adequados, com o fim de facilitar a integração social das crianças com SA na sociedade atual.

1.1. OBJETIVOS E HIPÓTESES

De seguida são apresentadas as hipóteses e respetivos objetivos que esta investigação se propõe averiguar:

Hipótese 1a: Será que as crianças com SA compreendem metáforas primárias (MP)? Objetivo: Investigar o efeito da SA na compreensão de MP, comparando a compreensão dos enunciados metafóricos entre o grupo de controlo e o grupo experimental. **Hipótese1b:** Existem diferenças na compreensão entre as diferentes MP? Objetivo: Analisar a variabilidade da compreensão metafórica das crianças com SA de acordo com cada MP em cada contexto.

A compreensão metafórica no Autismo é marcada pela ausência de consenso, verificando-se escassez de estudos desta temática relativa a cada subtipo das PGD, como é o caso da SA. No sentido de minorar as lacunas detetadas nos estudos da compreensão metafórica em crianças com SA e com base na Teoria Geral das Metáforas Primárias, pretende-se investigar se existem diferenças na compreensão de MP entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com Síndrome de Asperger, de acordo com as respetivas exigências cognitivas, linguísticas e comunicacionais subjacentes. A teoria em questão sustenta a existência de um tipo de metáforas básicas e universais, que dependem da forma como as experiências sensoriais quotidianas correntes e coocorrentes são conceptualizadas. Leon (2008), na sua investigação no Português do Brasil, verificou que as crianças com Autismo conseguem compreender MP, através da utilização do teste construído por Siqueira (2003), pois estas não requerem o recurso a pistas contextuais (inferências sobre estados mentais do interlocutor) para serem compreendidas. Portanto, atendendo às particularidades da SA, importa verificar se, de facto, as crianças com SA compreendem MP comparativamente a crianças com o desenvolvimento típico.

Para além disso, as metáforas usadas recorrem a domínios conceptuais diferentes, inerentes a experiências sensoriomotoras diversas (Zoltan Kövecses, 2002). De acordo com Kövecses (2002) e Siqueira (2003), há experiências que se repetem com maior frequência no quotidiano que influenciam a correlação entre domínios subjacentes às MP e a facilidade com que são compreendidas. Como tal, com a hipótese 1b pretende-se verificar se há metáforas melhor conceptualizadas que outras por crianças com SA.

Hipótese 2: Será que a compreensão metafórica difere de acordo com a complexidade da informação verbal oral transmitida? Objetivo: Investigar o efeito Tipo de Contexto Oral (frásico vs. textual) na compreensão de MP verbais.

A SA, apesar de não ser marcada por um défice cognitivo acentuado de acordo com o que é defendido por alguns autores (APA, 2006; Klin, 2006; Volkmar & Woodbury-Smith, 2009), está associada a algumas alterações que poderão interferir com as competências comunicativas e sociais desta população, nomeadamente com a capacidade de integrar as informações recebidas e de recorrer ao contexto para a compreensão de enunciados ambíguos apresentados (Jolliffe & Baron-Cohen, 1999). Estas habilidades são explicadas pela TCC, que se refere à capacidade de compreender uma situação global a partir da organização e estruturação dos detalhes e de processar informações recebidas, atendendo às pistas contextuais (Frith, 1989). Sabendo que a aquisição e compreensão de expressões de metáforas primárias está

relacionada com experiências sensoriomotoras diárias, procura-se perceber se a forma como é processada e integrada a informação decorrente do meio em que estas são transmitidas (contexto linguístico verbal oral simples e complexo) poderá influenciar a compreensão metafórica. Assim sendo, será de esperar maior facilidade na compreensão de metáforas primárias em contexto frásico, dada a existência de um menor número de informações a serem processadas e associadas, comparativamente ao contexto textual, pois trata-se de um contexto verbal oral mais detalhado. Isto é, a hipótese 2a visa perceber se a complexidade de informações fornecidas auditivamente influencia a compreensão metafórica, entre a transmissão de um enunciado verbal oral mais simples e menos detalhado (contexto frásico) e um enunciado verbal oral complexo (contexto textual), dada a diversidade de pistas contextuais presentes neste último.

Hipótese 3: Será que a compreensão de MP verbais difere da compreensão de MP não-verbais, em crianças com SA? Objetivo: Investigar o efeito do tipo de tarefa (tarefa verbal e tarefa não-verbal) na compreensão das MP por crianças com SA.

Na compreensão de MP, o tipo de tarefa – verbal e não-verbal – depende de diversos fatores. A realização da tarefa não-verbal implica o amadurecimento cognitivo global, e a tarefa verbal, para além da maturação cognitiva, exige também o conhecimento linguístico dos conceitos envolvidos (Leon, 2008; Siqueira, 2003). As competências cognitivas manifestadas em indivíduos com SA quanto à compreensão metafórica podem também ser justificadas pela TCC (Goldstein et al., 2010). Acredita-se que crianças com SA manifestam dificuldades em organizar diversos estímulos, tais como compreender enunciados auditivos ambíguos, integrar informações visuais e, consequentemente, perceber as situações no seu todo, extrair e generalizar conceitos (Jolliffe & Baron-Cohen, 1999). Por outro lado, existem estudos que sustentam a melhoria no processo de compreensão e integração de informação do mundo quotidiano, quando os indivíduos se encontram expostos a diversas informações sensoriais, nomeadamente quando expostos ao som e imagem em simultâneo (Setti, Maguinness, Newell, Burke, & Kenny, 2011). O meio sobre o qual as mensagens são transmitidas, neste caso, as metáforas, é importante na medida em que influencia o sistema cultural, cognitivo e simbólico do indivíduo (M. Ortiz, 2011a). Como tal, procura-se perceber se a compreensão de MP verbais, que recorrem somente aos estímulos auditivos e de MP não-verbais, que combinam os estímulos auditivos com os visuais, é diferente nesta população. Pretende-se verificar as diferenças existentes no acesso aos mapeamentos, nomeadamente através dos sentidos (visão e audição) em crianças com SA, bem como se a presença de diversos estímulos em simultâneo, comprometem a compreensão metafórica, ou se, pelo contrário, facilitam o processo.

1.2. ESTRUTURA

Este trabalho é composto por cinco capítulos. No primeiro, para além da breve introdução ao presente estudo, em que foram expostas as motivações, os objetivos e hipóteses inerentes, é apresentada a organização e estrutura do documento. No segundo capítulo, procede-se ao enquadramento teórico que inclui a caracterização da SA enquanto patologia integrada no grupo das PGD; a descrição das suas competências linguísticas, comunicativas e cognitivas relacionadas essencialmente com a aquisição e desenvolvimento da compreensão de expressões literais e não literais; a definição de metáfora e respetivas teorias defendidas no trabalho e relacionadas com a SA, a influência e a importância da metáfora no quotidiano e, finalmente, a aquisição e desenvolvimento da compreensão metafórica em crianças com Autismo, em particular na SA. Seguidamente, no terceiro capítulo, constam informações sobre a metodologia e os procedimentos adotados: tipo de estudo, caracterização da amostra, instrumentos utilizados e respetivos procedimentos. No quarto capítulo são apresentados os estudos estatísticos aplicados e respetivos resultados de acordo com o tipo de análise efetuada. O quinto capítulo é constituído pela discussão dos resultados apresentados anteriormente e pelos principais resultados e conclusões, bem como possíveis sugestões para pesquisas futuras. Em anexo, encontra-se toda a documentação elaborada no decorrer do projeto de investigação e informações adicionais consideradas pertinentes para a compreensão da temática da dissertação de mestrado.

Capítulo II – Enquadramento Teórico

Este capítulo visa fornecer uma visão geral sobre o conceito Autismo, cujo tema central é a Síndrome de Asperger, complementado com as seguintes informações: revisão teórica, perspectiva histórica e os sistemas de classificação internacionais empregados no diagnóstico das PEA (perturbações do espectro do Autismo). Seguidamente é efetuada a caracterização da linguagem, da comunicação e das competências cognitivas. Posteriormente é definida a metáfora de acordo com a perspectiva da linguística cognitiva, enquadrada nas teorias pertinentes para a presente investigação, abordando a sua importância no quotidiano. Finalmente são descritos os processos envolvidos na aquisição e desenvolvimento da compreensão metafórica, no Autismo, com foco na Síndrome Asperger e respetivos estudos efetuados nesta área.

2.1. REVISÃO TEÓRICA SOBRE O AUTISMO

O Autismo tem sido alvo de constantes controvérsias devido à ambiguidade e confusão ainda existentes nos critérios de diagnóstico e encontra-se atualmente inserido no grupo das Perturbações Globais de Desenvolvimento (PGD). As investigações realizadas até à data têm sido um contributo para a caracterização mais detalhada e fidedigna dos subgrupos pertencentes às PGD, bem como para a pesquisa de possíveis marcadores para o estabelecimento dos diagnósticos diferenciais. Dentro deste grande grupo será dada ênfase à Síndrome de Asperger (SA).

2.1.1. Perspetiva histórica

O conceito Autismo foi utilizado pela primeira vez por Bleuler em 1911 (citado por Gadia, Tuchman, & Rotta, 2004; Tafuri, 2006), para caracterizar a perda do contacto com a realidade, o que afeta significativamente a comunicação. De 1938 a 1944, Léo Kanner identifica o Autismo como uma nova síndrome – Autismo Infantil Precoce (Kanner, 1944). Este pedopsiquiatra austríaco definiu o Autismo como uma síndrome caracterizada pelos seguintes traços: um profundo afastamento, presença de desejo, conservação da semelhança, boa capacidade de memória semântica, expressão inteligente e ausente, existência de mutismo ou de linguagem sem intencionalidade comunicativa efetiva, hipersensibilidade aos estímulos e relação obsessiva com os objetos. Em estudos posteriores mencionou outras especificidades importantes, tais como, a presença de ecolalia² e de enunciados literais, o uso incorreto da negação, a presença de inversão pronominal e outras alterações da linguagem. Ao longo dos anos este conceito tem sofrido grandes reformulações, decorrentes dos estudos efetuados. Com a evolução do conceito Autismo e a execução de projetos de investigação sobre a temática, surgiu a necessidade de estabelecer critérios de diagnóstico homogêneos baseados numa classificação internacional.

2.1.2. Sistemas de classificação internacionais para o diagnóstico das PEA

A evolução do conceito Autismo tem sido alvo de diversas controvérsias, decorrentes da distinção entre Autismo, Esquizofrenia e Psicose nos diferentes sistemas de diagnóstico adotados ao longo do tempo (Baptista & Bosa, 2002).

Apenas em 1980, no DSM³-III, o Autismo é reconhecido e definido pela primeira vez, passando a fazer parte das Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD), distanciando-se assim dos conceitos de Esquizofrenia Infantil, Psicose Infantil e Perturbações Específicas de Desenvolvimento, definidos nas edições anteriores (Klin, 2006; C. B. Lima, 2012).

Atualmente, os sistemas de classificação do Autismo mais recentes são o DSM-IV-TR (APA, 2006) e a CID-10⁴ (OMS, 2008), cuja classificação foi tornada semelhante, para evitar equívocos (Anexo I pg.53). Em ambos, para o diagnóstico de Autismo são considerados três critérios essenciais: a) défices qualitativos na interação social; b) atraso e défice de

² Ecolalia - Consiste numa repetição efetuada pelo ouvinte da fala do emissor, sem significado e sem um propósito aparente. É considerada um dos sintomas das dificuldades comunicativas em indivíduos com autismo (Saad & Goldfeld, 2009).

³ DSM - consiste no padrão de classificação dos transtornos mentais usados por profissionais dos Estados Unidos da América (EUA), cujos critérios aí definidos para o diagnóstico de transtornos psiquiátricos são reconhecidos pelo sistema de saúde dos EUA (APA, 2006).

⁴ CID – Refere-se à Classificação Internacional de Doenças publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2008).

linguagem e comunicação; c) comportamentos, atividades ou interesses restritos, repetitivos e estereotipados. Dentro desta tríade, a expressão dos sintomas difere de acordo com a severidade do problema, o nível de quociente de inteligência (QI⁵) e a idade da criança (Telmo & Equipa do Ajudautismo, 2008). Ambos os sistemas de classificação aceitam a existência de um espectro da condição autista que consiste numa PGD e se baseia na tríade supramencionada (A. Carvalho et al., 2008).

De acordo com o DSM-IV-TR, o Autismo está incluído nas Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD), às quais estão associadas a Perturbação Autística (Autismo de Kanner, Autismo Infantil ou Autismo Clássico), a Síndrome de Asperger (Perturbação de Asperger), a Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância, a Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação – PGDSOE - (Autismo Atípico) e a Perturbação de Rett (APA, 2006).

Hoje o termo Autismo refere-se a um espectro de síndromes, designado de Perturbações Globais do Desenvolvimento (PGD), de acordo com o DSM-IV-TR de 2002 ou ainda Perturbações do Espectro do Autismo (PEA). As PEA constituem uma perturbação neuropsiquiátrica que apresenta uma grande diversidade de expressões clínicas, resultantes de disfunções multifatoriais do desenvolvimento do sistema nervoso central (Asociación Internacional Autismo-Europa, 2000; A. Carvalho et al., 2008).

2.2. SÍNDROME DE ASPERGER

2.2.1. Evolução histórica

A Síndrome de Asperger (SA) não era reconhecida oficialmente antes de ter surgido nos sistemas de classificação internacionais, primeiramente através da Organização Mundial da Saúde (CID-10 em 1993) (OMS, 2008) e, posteriormente através da Associação Psiquiátrica Americana (APA) (DSM-IV em 1994), ainda que tenha sido mencionada pela primeira vez por Hans Asperger em 1944 e descrita mais pormenorizadamente por Lorna Wing, em 1981 (Klin, 2006; Roballo, 2001; Wing, 1993). O DSM-IV-TR é o manual que apresenta a caracterização mais recente deste subtipo das PGD (APA, 2006).

Hans Asperger, para além de proceder à caracterização do, designado por ele, “Autismo”, considerou também a existência de um outro grupo de pessoas com Autismo com inteligência e linguagem adequadamente desenvolvidas (J. Grady, 2005; Mello, 2005). Em 1981, Lorna Wing considerou a existência de um grupo semelhante ao Autismo, designado SA, de acordo com os seguintes critérios: (1) Linguagem adequada mas estereotipada; (2) Comunicação não-verbal desadequada (voz monótona, pouca expressão facial e gestos inadequados); (3) Interação social não recíproca, com dificuldades em criar empatia; (4) Resistência à mudança, com preferência por atividades repetitivas; (5) Alterações na coordenação motora, postura incorreta, movimentos alterados, com possível presença de estereotípias; (6) Capacidades e interesses restritos e boa capacidade de memorização mecânica (Wing, 1993). A partir daqui, as crianças que manifestassem essas especificidades pertenceriam ao grupo da SA (J. Grady, 2005; Mello, 2005). Atualmente, a APA (2006) defende que, apesar dos indivíduos com SA serem mais competentes na linguagem e terem o QI mais elevado do que as restantes tipologias inerentes às PEA, estes mantêm défices semelhantes na interação social recíproca, na comunicação funcional e na rigidez de pensamento e comportamento.

2.2.2. Diagnóstico da SA

No DSM-IV-TR (APA, 2006) a SA é caracterizada pela presença de um défice grave e persistente da interação social, desenvolvimento de padrões de comportamento, interesses e atividades restritos e repetitivos. A perturbação pode originar um défice clinicamente significativo na socialização, podendo condicionar o funcionamento do sujeito. Não se regista um atraso global de linguagem clinicamente relevante (e.g. uso de palavras simples aos 2 anos e de frases comunicativas aos 3 anos de idade), embora outros aspetos mais subtis da comunicação social (introduzir e manter tópicos de conversação) possam estar afetados. Durante os primeiros 3 anos de vida não se verificam atrasos no desenvolvimento cognitivo clinicamente significativos: as crianças manifestam curiosidade considerada normal sobre o ambiente para a idade, aquisição de aptidões de aprendizagem e de comportamentos adaptativos, bem como o desenvolvimento de aptidões de autoajuda próprias da idade. As habilidades de linguagem e de inteligência

5 QI – O quociente de inteligência refere-se ao funcionamento intelectual global obtido através de uma avaliação individual. O valor do QI resulta da média que avalia os perfis de subescalas para o diagnóstico final (APA, 2006).

consideradas próximas do desenvolvimento típico podem ser uns dos fatores contributivos para o estabelecimento de diagnósticos tardios (Hill & Frith, 2003), que em alguns casos ocorrem na adolescência ou, até, na idade adulta (Hutten, 2013).

Apesar de existir um diagnóstico formal para a SA, os artigos recentemente publicados ainda apresentam ambiguidade e confusão nos critérios diagnósticos, bem como no uso da nomenclatura (Baptista & Bosa, 2002). Um dos aspetos que tem contribuído para a confusão no estabelecimento do diagnóstico diferencial, principalmente entre Perturbação Autística e SA é o facto de se perspetivar o Autismo como um espectro *continuum* (A. Carvalho et al., 2008; Roballo, 2001), de questões relacionadas com o desenvolvimento da linguagem (Orrú, 2010; Saalasti et al., 2008) e com a cognição (Fine, Bartolucci, Szatmari, & Ginsberg, 1994; Saalasti et al., 2008).

2.2.3. Epidemiologia

A percentagem de incidência de Autismo na população em geral tem aumentado, de acordo com estudos recentes. Esta problemática prevalece na população masculina, numa proporção de 4-5 homens para 1 mulher (Oliveira, 2006). Bauer (1996) refere que o Autismo tem uma taxa de prevalência de 4 a cada 10.000 crianças, todavia pensa-se que existam entre 20 a 25 pessoas com SA por cada 10 000. De acordo com a APA (2006), apesar de não existirem dados definidos até ao momento, tem-se verificado uma maior deteção de casos de SA no sexo masculino, podendo haver antecedentes familiares com este transtorno.

Em Portugal, de acordo com estudo epidemiológico realizado no ano 2000, coordenado por Guiomar Oliveira, investigadora do Hospital Pediátrico de Coimbra, 0.92 em cada 1000 crianças portuguesas em idade escolar possuem Autismo (Oliveira, 2009). Relativamente à SA, de acordo com a Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger (APSA, n.d.), calcula-se que existam cerca de 40.000 portadores desta patologia, sendo a maioria indivíduos do sexo masculino.

2.3. COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E COGNIÇÃO NA SÍNDROME DE ASPERGER

Apesar de, segundo a literatura (APA, 2006; Klin, 2006; Levy, 2007; Volkmar & Woodbury-Smith, 2009) a SA não estar associada à presença de graves défices cognitivos, défices marcados na socialização, nem a um atraso no desenvolvimento da linguagem clinicamente significativo, verificam-se algumas alterações nestas áreas, tais como dificuldades na compreensão de expressões não-literais ou vagas (Gillberg & Gillber, 1989; Happé, 1993; Reyes & Fera, 2012), como é o caso das metáforas (Gillberg & Gillber, 1989; Happé, 1993; Norbury, 2005), que podem afetar o correto desenvolvimento do indivíduo, dada a sua elevada prevalência no dia-a-dia (Gibbs et al., 2001; J. E. Grady, 1997; Happé, 1997; Lakoff & Johnson, 1980; Leon, 2008). Como tal, a secção vigente expõe as características inerentes à SA relativas à comunicação, linguagem e cognição que poderão ajudar a perceber quais os fatores que influenciam a compreensão metafórica na população em estudo.

2.3.1. Definição de Linguagem

A linguagem é um dos indicadores essenciais para a caracterização e para o diagnóstico diferencial das PGD, ou seja, os processos de aquisição e de desenvolvimento da linguagem podem contribuir para a distinção entre os diversos PGD (Hill & Frith, 2003; Siqueira & Lamprecht, 2007). Trata-se de um pré-requisito necessário para a maioria das atividades cognitivas (Morgan & Carpentieri, 1994) e consiste num código através do qual os indivíduos podem comunicar. A linguagem é um sistema dinâmico e complexo de símbolos convencionado socialmente e partilhado, usado para o pensamento e para a comunicação (ASHA, 1982; Owens, 2005). De acordo com a American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), a linguagem, reguladora do comportamento humano, é descrita segundo os cinco parâmetros que se seguem: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática (Rondal, Espert, Gombert, Thibaut, & Comblain, 2007). A aprendizagem e uso da linguagem são determinados pela interação de fatores biológicos, psicossociais e ambientais (Voyer, Voyer, & Bryden, 1995). No desenvolvimento típico de um indivíduo, a relação entre a comunicação e a linguagem é bidirecional e interdependente (Monfort, 2009) e a falha nalgum dos componentes que constituem esta relação poderá prejudicar a comunicação natural.

O processo de aquisição de linguagem deve ter em conta as seguintes dimensões da linguagem: a forma, que inclui a fonologia, a morfologia e a sintaxe; o conteúdo, correspondente à semântica; e o uso, que diz respeito à pragmática

(Artigas, 1999; M. J. Ortiz, 2010). Os processos da linguagem envolvem a compreensão e a expressão. A primeira refere-se à capacidade de um indivíduo compreender tudo o que o rodeia, a segunda reporta-se à capacidade deste se exprimir, de transmitir mensagens. A explicação dos componentes da linguagem assenta nas definições propostas pela linguística:

Pragmática - A pragmática baseia-se num conjunto de regras que explicam e regulam o uso intencional da linguagem e tem em conta a linguagem como um sistema socialmente partilhado, devendo respeitar as normas para o uso correto da mesma de acordo com o contexto. A pragmática refere-se ao uso social da linguagem, tanto da receção (compreender não só as palavras mas também a intenção do emissor), como da expressão (ter capacidade de adequar a linguagem ao contexto). A componente recetiva da pragmática diz respeito à atenção e interesse dos parceiros comunicativos, à capacidade de selecionar informação pertinente, de inferir estados mentais do outro, perceber a intenção do outro no ato comunicativo e relativamente ao que pretende e está a transmitir (Quintana, Quintana, Espino, Moreno, & Ramos, 2003). A vertente expressiva da pragmática corresponde ao impulso comunicativo, à pertinência da informação, ao ajuste ao contexto, ao interlocutor e às normas sociais (Monfort, 2009).

Semântica – Constitui o ramo da linguística que estuda o significado dos textos, das frases, das palavras e a interpretação das combinações das mesmas (Sim-Sim, 1998). As propriedades semânticas das línguas podem ser estudadas em todos os níveis linguísticos: semântica de texto, semântica frásica e semântica lexical. O presente estudo centra-se na semântica lexical que está relacionada com o léxico e é responsável pelo estudo da significação das palavras e das relações semânticas entre as unidades lexicais (e.g. a relação entre sinónimos e antónimos, similaridade, reciprocidade) e expressões figuradas. A estrutura semântica, concomitantemente com os outros domínios cognitivos, reflete as categorias mentais que as pessoas estabelecem a partir das suas experiências quotidianas (Leon, 2008).

Morfossintaxe – Área da linguística que estuda a formação e estrutura interna das palavras, incluindo a organização das palavras na frase (Sim-Sim, 1998) e a realização das estruturas de significado complexo, de acordo com a formação organizada de sequências de lexemas⁶ (Rondal et al., 2007).

Fonologia – Ramo da linguística que se dedica ao estudo da organização dos fonemas de uma determinada língua. Os fonemas são sons capazes de distinguir significados (Rondal et al., 2007).

2.3.2. Linguagem na SA

As pessoas com SA apresentam alterações no processo de linguagem e, consequentemente, na comunicação (Orrú, 2010). As correntes atuais utilizadas no estabelecimento do diagnóstico da SA (CID-10 e DSM-IV-TR) excluem a presença de problemas nos aspetos formais do desenvolvimento da linguagem. Este é um tema envolto em polémica, sobretudo no que diz respeito à existência de um desenvolvimento típico ou de um ligeiro atraso no aparecimento da linguagem verbal (Frith, 2004; Gillberg & Gillber, 1989; Orrú, 2010). Enquanto alguns estudiosos da área mencionam que as crianças com esta patologia apresentam um desenvolvimento típico (APA, 2006; Klin, 2006; Levy, 2007; C. B. Lima, 2012), a grande maioria dos investigadores defende que, apesar destas crianças deterem competências básicas de linguagem, reportam-se à existência de dificuldades subtis na linguagem pragmático-social (Reyes & Faria, 2012) e outros (Gillberg & Gillber, 1989; Roballo, 2001) defendem a existência de um atraso no desenvolvimento da linguagem e prejuízos ligeiros a moderados na linguagem compreensiva, apesar da linguagem expressiva ser aparentemente típica. Howlin & Rutter (1987, citados por Bosa et al., 2007) verificaram que, sendo a aquisição de linguagem oral convencional em crianças com PGD um sinal preditivo do desenvolvimento, as que desenvolvem essa habilidade antes dos 5 anos revelam maior competência intelectual e social. De acordo com Bauer (1996), a análise da aquisição e do desenvolvimento da linguagem nestas crianças permite verificar a inexistência de padrões simples e homogéneos, pois algumas apresentam um desenvolvimento típico de linguagem e de forma prematura, outras apresentam atraso na aquisição, com rápida recuperação na fase escolar. Nessas situações, geralmente, abaixo dos 3 anos, o diagnóstico diferencial pode ser difícil de estabelecer.

⁶ Lexema - termo que designa a unidade mínima do sistema semântico/lexical de uma língua (Rondal et al., 2007).

A todo o espectro do Autismo são comumente associados problemas na linguagem receptiva, sendo estes mais frequentes do que na linguagem expressiva (Boucher, 2003; Rapin & Dunn, 2003), possivelmente devido ao facto de a sua linguagem expressiva ser estereotipada e repetitiva (Boucher, Perkins, & Dobbinson, 1998).

Semântica – A despeito da presença de uma expressão verbal fluente, vocabulário e competências gramaticais adequadas (Boucher, 2003), registam-se problemas na componente semântica da linguagem, nomeadamente na compreensão de expressões conotativas⁷ ou expressões não-literais (Saalasti et al., 2008). A interpretação de enunciados tende a ser segundo uma perspectiva literal (Gillberg & Gillber, 1989; Rapin & Dunn, 2003), verificando-se dificuldades na compreensão de expressões não-literais ou vagas (Happé, 1993; Reyes & Fera, 2012), tais como expressões idiomáticas (Saalasti et al., 2008), humor (Ozonoff & Miller, 1996), metáforas e ironias (Gillberg & Gillber, 1989; Happé, 1993; Norbury, 2005). O vocabulário destas crianças poderá resultar da memorização de acontecimentos rotineiros, isto porque, a compreensão de enunciados é geralmente alcançada mediante atividades rotineiras que, sendo recorrentes, se tornam previsíveis e associadas a certas palavras ou expressões (Bosa et al., 2007).

Morfossintaxe - A morfossintaxe constitui uma componente da linguagem que ainda não foi alvo de estudos bem fundamentados junto de sujeitos com SA. Estudos recentes têm demonstrado a presença de erros morfossintáticos nesta população (Hill & Frith, 2003), principalmente na fala espontânea (Boucher, 2003).

Fonologia - A fonologia consiste numa componente da linguagem com menor probabilidade de afeção no Autismo, já que os indivíduos revelam um conhecimento implícito das categorias fonológicas da sua língua nativa (Boucher, 2003).

2.3.3. Definição de Comunicação

A linguagem é entendida como um instrumento de interação social e de comunicação. A comunicação, por sua vez, constitui um processo dinâmico que envolve a troca de informações e implica a existência de um emissor (falante) e de um recetor de linguagem (ouvinte/interlocutor), em que ocorre a produção de sinal (codificação ou formulação), a sua transmissão e respetiva descodificação (ou compreensão) entre os intervenientes (Alonso, 1995; Caldas, 1999; Rondal et al., 2007). O ato de comunicar envolve habilidades sensoriais, motoras, cognitivas e linguísticas. Para que a comunicação ocorra com sucesso, é necessário que os interlocutores dominem um código⁸ comum e recorram a um canal de comunicação adequado à situação (Rimland, 1971). Quando o emissor consegue que a comunicação seja efetiva e apropriada, significa que possui competência comunicativa, ou seja, este é hábil para conceber, modular e perceber adequadamente as mensagens (Rondal et al., 2007; White, Nadler, Grace, Butters, & Malloy, 1996).

Para compreender a comunicação é necessário ter em conta que este é um processo composto pelos seguintes elementos dinâmicos de interação comunicativa: o sistema verbal (fala e escrita), o entoacional (entoação e acento), o paralinguístico (fenómenos como resmungos, bocejos, risos, além do ritmo e da velocidade de elocução, pausas e hesitações na fala) e o cinestésico (movimentos corporais, faciais, contacto visual, etc.). Existem ainda outros elementos essenciais na comunicação, tais como a distância mantida entre o emissor e o recetor no ato da comunicação. Lyons (1980) propõe a existência de duas modalidades de produção da mensagem (conforme o canal comunicativo): verbal e não-verbal (Bitti & Zani, 1997). A comunicação verbal é universal e uma das formas de comunicação mais complexa, sendo composta pelo sistema linguístico, denominado de linguagem (Sim-Sim, 1998), manifestada através de fala e/ou da escrita. A comunicação não-verbal reporta-se às formas não-verbais de linguagem, tais como os elementos paralinguísticos, os gestos e elementos cinestéticos, o código de sinais visuais e acústicos (H. J. G. Carvalho, 1973). Para além disso, considera também os signos gestuais (e.g. Língua Gestual Portuguesa) e a distância entre os parceiros da comunicação.

A comunicação está presente desde o nascimento, sendo composta pelos seguintes componentes: habilidade em estabelecer o contacto ocular, proceder à busca e distinção da voz humana (padrões de entoação e sequência fonémica), focalizar a atenção, partilhar a atenção, a intenção comunicativa, as trocas comunicativas, a interação

⁷ Conotação – De acordo com Forceville (2010a) o sentido conotativo envolve conceitos cujos significados são influenciados por acontecimentos, convenções sociais e pessoais e emoções. Por sua vez, denotações constituem conceitos com significados objetivos. (para uma melhor compreensão desta temática aconselha-se a leitura da seguinte página <http://semioticon.com/sio/courses/pictorial-multimodal-metaphor>).

⁸ Código – Refere-se a qualquer sistema de sinais utilizado para transmissão de mensagens através do canal de comunicação (Sim-Sim, 1998).

comunicativa e a capacidade de prever comportamentos do outro e acontecimentos (Rondal et al., 2007), expressão facial, postura corporal e gestos. A aprendizagem do uso da comunicação em contexto social refere-se à pragmática. A comunicação e a pragmática são conceitos interdependentes, como tal poderão ser analisados conjuntamente.

2.3.4. Comunicação e pragmática na SA

A perturbação da comunicação que define parcialmente o Autismo está intimamente associada ao comprometimento da interação social e alterações no uso da linguagem, mesmo quando presente (Boucher, 2003; Ghaziuddin et al., 2000). As dificuldades de comunicação e interação social são o núcleo de todas as PEA e da SA inclusive, sendo este um tema marcado pela ausência de explicações claras e bem fundamentadas relativas ao papel e à natureza da linguagem e da comunicação na SA (Fine et al., 1994; Saalasti et al., 2008).

Os problemas de comunicação poderão ser consequência da disfunção social grave característica da SA, nomeadamente devido à falha no respeito pelas regras de conversação, às dificuldades em compreender pistas não-verbais, às limitações no autocontrolo e nos comportamentos não-verbais, às dificuldades em desenvolver relações com os pares adequados à sua faixa etária, em compreender as convenções da interação social e à falta de reciprocidade social ou emocional (e.g. não participar em jogos sociais simples em detrimento de atividades solitárias, ou envolver os outros no jogo somente enquanto “instrumentos” de ajuda) (APA, 2006).

O canal comunicativo predominante em pessoas com SA é a comunicação verbal, negligenciando os meios de comunicação não-verbais. Como tal, parecem não compreender a comunicação não-verbal do interlocutor com quem interagem (Orrú, 2010). Regra geral, as crianças com SA iniciam a comunicação verbal-oral por volta dos 2 anos de idade, manifestando um adequado desenvolvimento dos aspetos formais da linguagem a partir dos 3 anos (Bowler, 1992). Alguns autores (Klin, 2006; Klin et al., 2007) referem que, embora as características do desenvolvimento da linguagem sejam distintas comparativamente aos outros subtipos dos PGD, existem determinados aspetos inerentes ao uso da linguagem nas pessoas com SA: a fala pode ser marcada por dificuldades substanciais na produção e compreensão da prosódia (Shriberg et al., 2001), mesmo que a entoação possa não ser tão rígida e monocórdica como no Autismo típico; a fala é caracterizada por padrões restritos de entoação durante o ato comunicativo; a velocidade do discurso poderá estar alterada (e.g.: elevado débito de discurso), verifica-se falta de fluência (e.g.: pausas irregulares), alterações na modulação do volume de fala de acordo com a situação comunicativa (e.g.: intensidade vocal demasiado elevada em relação à distância física para com o parceiro de conversação); a linguagem poderá ser superficial e circunstancial, revelando uma certa incoerência. Portanto, as pessoas com SA apresentam um estilo de conversação egocêntrico, muitas vezes denominado de monólogo, dadas as dificuldades em manter e terminar os tópicos de conversação introduzidos pelo interlocutor, de tecer comentários e em verbalizar os seus pensamentos introspetivos. O seu discurso é tendencialmente verborreico sobre temas restritos, sem ter em conta o interesse da situação comunicativa e/ou do próprio interlocutor (Klin, 2006).

Os estudos da comunicação em crianças com SA também se têm focado essencialmente nas perturbações da pragmática, nomeadamente défices linguísticos e não-linguísticos, já que a grande maioria destes indivíduos apresenta dificuldades no uso da linguagem interativa, na compreensão (descodificação) e na produção (codificação) de enunciados (Ghaziuddin & Gerstein, 1996; Gilchrist, Cox, Adams, & Green, 2002; Shriberg et al., 2001; Tager-Flusberg, 1999). O uso correto da pragmática depende da interação de diversos fatores tais como a atenção, a memória, a cognição social numa determinada situação sociocultural (Annaz & Rundblad, 2010a; Norbury, 2005). A afeção das competências pragmáticas recetivas, tais como compreender a função social da linguagem origina falhas na interpretação de ações e eventos de forma adequada, nomeadamente enunciados que envolvam ambiguidade no léxico e na sintaxe. Um dos défices pragmáticos mais marcantes consiste em fazer inferências e compreender expressões não-literais, enunciados ambíguos (Annaz & Rundblad, 2010a).

Leiononen, Ebeling, Moilanen, Mattila, Ruder & Kuusikko (2006), no seu artigo de investigação, verificaram que as crianças com SA têm a capacidade de processar significados, embora manifestem alguns défices em competências necessárias para uma boa interpretação. Estas dificuldades podem interferir na interpretação de enunciados ambíguos. Uma das características da SA é a interpretação literal dos enunciados, o que gera dificuldades na compreensão de expressões idiomáticas (Leiononen et al., 2006), humor (Ozonoff & Miller, 1996), metáforas e ironia (Gillberg & Gillberg, 1989; Happé, 1993, 1997; Norbury, 2005). Uma das possíveis justificações para explicar a tendência destas pessoas fazerem interpretações literais de expressões ambíguas é o défice na capacidade de fazer inferências contextuais (Jolliffe & Baron-Cohen, 1999; Lazenby et al., 2001; Ozonoff & Miller, 1996), tais como: inferir sobre estados mentais

implícitos no contexto e sobre situações sociais; compreender e interpretar intenções comunicativas (Lazenby et al., 2001) e, também, problemas no uso do contexto aquando da interpretação auditiva de enunciados ambíguos (Jolliffe & Baron-Cohen, 1999; Leinonen et al., 2006). Estes autores mostraram que as crianças com SA apresentam dificuldades no processamento de informações e de ter em conta o contexto, competências explicadas pela Teoria da Coerência Central (TCC). Por conseguinte, Leinonen et al. (2006) verificaram que o desempenho destas crianças indicou uma ineficiência, mas não uma incapacidade no recurso ao contexto, na compreensão da pragmática social.

2.4. COGNIÇÃO NA SÍNDROME DE ASPERGER

A comunicação, competência essencial para a socialização e integração de indivíduos numa sociedade, é influenciada por competências sensoriais, motoras, cognitivas e linguísticas (Rimland, 1971). Sabendo que a linguagem, a comunicação e a cognição constituem processos interrelacionados, importa agora compreender quais as competências cognitivas que podem condicionar a comunicação e a socialização de indivíduos com SA. De acordo com alguns autores (Goldstein et al., 2010), parece que as limitações no processamento de informação linguística, competências inerentes à teoria da coerência central, na SA estão relacionadas com as dificuldades na compreensão de metáforas.

A cognição constitui o processo mental hipoteticamente inerente ao comportamento humano e inclui diversas competências tais como a perceção, a imagem, a simbolização e a conceptualização. A perceção consiste na capacidade de atribuir significado aos estímulos sensoriais recebidos através de vivências experienciadas. Este processo envolve a aquisição de informação, interpretação, seleção e organização de informações obtidas pelos sentidos (e.g. tato, olfato, visão, audição), contribuindo para o incremento do conhecimento e formação do sistema conceptual humano (Lucas, Savoine, & Souto, 2009), para a estruturação do quotidiano e da realidade de cada um, influenciando não só o sistema linguístico como também o sistema comunicativo do indivíduo.

A crescente necessidade de compreender a sintomatologia do Autismo levou ao aparecimento de diversas teorias que procuram explicar os défices cognitivos associados às PEA, tais como a Teoria da Mente⁹, a Teoria das Funções Executivas¹⁰ e a Teoria da Coerência Central (TCC), que justifiquem diferentes aspetos da tríade do espectro do Autismo. De acordo com os objetivos que a dissertação visa cumprir, será abordada a TCC que tem permitido fundamentar alguns défices comunicativos e sociais no Autismo, incluindo a SA (Fernandes, Neves, & Scaraficci, 2004; Hill & Frith, 2003; Jarrold & Russel, 1997; Jolliffe & Baron-Cohen, 1999).

2.4.1. Teoria da coerência central

A teoria, postulada por Frith (1989), é baseada num estilo de processamento da informação recebida. Esta reporta-se ao processamento de informações, dentro do seu contexto, ou seja, à habilidade de juntar e organizar os pormenores, para que se consiga compreender uma situação de forma global e, conseqüentemente, generalizar e extrair conceitos. Happé & Frith (2006) fizeram uma revisão teórica sobre o tema e verificaram que os estudos concebidos visavam relacionar esta teoria com as habilidades visuoespaciais, o processamento auditivo e verbal de autistas, sendo as dificuldades em integrar informação recebida um dos défices marcados no Autismo e transversais a todo o espectro (Ferderer, 2012; Frith, 1989). Porém, a escassez de investigação relativamente ao Autismo e a contradição das descobertas efetuadas até ao momento não permitem fundamentar com veemência os défices inerentes à patologia (Ferderer, 2012).

A investigação da TCC tem-se focado essencialmente no processamento percetivo, nomeadamente nas competências visuoespaciais e no domínio verbal, particularmente na exploração do processamento linguístico e integração contextual (Sourn-Bissaoui, Caillies, Gierski, & Motte, 2011). No domínio verbal, um dos estudos realizados por Jolliffe & Baron-Cohen (1997) demonstraram que as crianças com Autismo, incluindo as com SA, têm dificuldades no processamento de significado do material linguístico. Quanto ao processamento percetivo visuoespacial, alguns autores sustentam a existência de dificuldades em integrar informações, nomeadamente de integrar informação visual (Jolliffe & Baron-Cohen, 1999) e são comuns a todo o espectro (Ferderer, 2012; Frith, 1989; Morgan & Carpentieri, 1994). Testes

⁹ Teoria da Mente – Preconizada por Baron-Cohen em 1985, esta teoria refere-se à capacidade de antecipar o pensamento e a intenção do outros e as suas atitudes, de acordo com o contexto (Bowler, 1992).

¹⁰ Teoria das funções executivas - define a capacidade do ser humano em organizar e planear a vida diária, em adaptar-se a novas pessoas e circunstâncias e em encontrar estratégias para resolver problemas (Oliveira, 2006).

efetuados por Jolliffe & Baron-Cohen (1999) relativos ao processamento da linguagem de acordo com o contexto, em pessoas com Autismo e com SA, revelaram que os indivíduos com SA têm fraca capacidade no uso do contexto para interpretar enunciados ambíguos, apresentados auditivamente. Jolliffe & Baron-Cohen (1999) também sugerem que esta população manifesta dificuldades em processar palavras ambíguas (expressões não literais) de acordo com o contexto, e que as dificuldades no uso do contexto, segundo Frith (1989), advêm da falha no sistema central quanto à integração de fontes de informação para estabelecer significados. Como consequência ocorrem dificuldades em processar palavras quando a sua compreensão depende também do contexto linguístico (Jolliffe & Baron-Cohen, 1999). Lopes & Leekam (2003) acrescentam ainda que as alterações da TCC são específicas para estímulos verbais complexos, nomeadamente na interpretação de informações linguísticas que dependem do contexto para a compreensão de enunciados ambíguos.

As falhas dos indivíduos com PEA nas competências da TCC permitem explicar, por exemplo, as suas dificuldades em dar coerência a uma ação (C. B. Lima, 2012), uma vez que têm mais facilidade em centrar-se nos detalhes (Frith, 1989), manifestando dificuldades em compreender uma ação no todo e atribuir-lhe significado (Schmidt & Kubaski, 2012) e nas competências pragmáticas exigidas durante a conversação (Happé, 1997; Jolliffe & Baron-Cohen, 1999). Esta diferença contribui para alterações na comunicação, especialmente quando um autista não compreende o emissor no ato de comunicação e acaba por responder com alternativas inadequadas, condicionando as suas competências sociais (Schmidt & Kubaski, 2012). Também contribui para justificar as dificuldades na generalização e extração de conceitos, ou seja, em transferir um determinado conhecimento para um contexto diferente daquele no qual foi adquirido (Frith, 1989). A fixação por rotinas poderá estar relacionada com as dificuldades em apreender o sentido geral das situações e das tarefas; as dificuldades em compreender conceitos simbólicos ou abstratos e em compreender expressões não literais, sentidos ambíguos, poderão dever-se a dificuldades no processamento de informação linguística (Borges & Shinohara, 2007).

As alterações na coerência central presentes em indivíduos com SA poderão influenciar a compreensão de expressões não literais, nomeadamente de metáforas, de acordo com a forma como estas são transmitidas, por meio verbal oral, através de imagem, ou mesmo através de ambas (como acontece nas metáforas verbo-pictóricas - vd. secção 2.6. na pág. 53). Sendo as dificuldades no processamento de metáforas um dos défices presentes no Autismo apontados na literatura mencionada ao longo do trabalho, estas poderão condicionar as vivências diárias de um indivíduo com SA. Porém, de acordo com Leon (2008), existe uma metáfora específica, designada por metáfora primária, facilmente compreendida por autistas, dadas as suas características. Como tal, segue-se a sua definição e descrição de forma a conseguir perceber como estas poderão ser compreendidas por crianças com SA.

2.5. A METÁFORA

A metáfora tem sido estudada por diversos investigadores e, dada a sua complexidade conceptual e natureza teórica subjacentes, tem constituído um tema bastante polémico. O conceito “metáfora” foi introduzido no séc. IV a-C. por Aristóteles (Forceville, 2010a). Nesta visão clássica, era considerada uma expressão não-litera, nomeada de “figura de linguagem” ou “figura de estilo”. Entretanto, em 1970 ocorre uma mudança paradigmática, o que levou a uma reformulação do conceito metafórico. A metáfora deixa de ser vista como uma mera figura de retórica para configurar uma operação cognitiva fundamental (Lakoff & Johnson, 1980). Para alguns, a metáfora consiste somente numa figura de linguagem, para outros ela desempenha um papel importante no nosso sistema conceptual (Gilles Fauconnier & Turner, 2002; Feldman & Narayanan, 2004; Gibbs et al., 2004; J. Grady, Oakley, & Coulson, 1999; Lakoff & Johnson, 1980). A análise do percurso histórico da investigação ligada à metáfora permite perceber as grandes mudanças paradigmáticas de que foi alvo no decorrer dos anos até à atualidade, tendo surgindo diversas teorias (tais como a Teoria Semântica de Michel Le Guern (1973), a Gramática Generativa de Chomsky (1986), a Teoria da Metáfora Gramatical de Michael Halliday (1994), entre outras).

O presente trabalho focará o estudo da metáfora de acordo com a Linguística Cognitiva, teoria relevante para o desenvolvimento de pesquisas nesta área, uma vez que procura perceber como a linguagem contribui para o conhecimento do mundo, encara a linguagem como parte da cognição e baseia-se em processos cognitivos, sóciointeracionais e culturais (Lakoff & Johnson, 1980). Esta teoria encara a linguagem como resultado da interação das capacidades cognitivas, tais como a percepção, a visão, a memória e as habilidades sensoriomotoras. Estas competências constituem mecanismos gerais responsáveis não apenas pela aprendizagem da linguagem, mas por toda a aprendizagem. Alguns dos principais tópicos estudados pela Linguística Cognitiva são a categorização, a polissemia, o sarcasmo, a ironia, a metonímia e a metáfora (Ferreira, 2008).

Nesta sequência, foram surgindo diversas linhas de investigação relacionadas com a metáfora de acordo com o paradigma da Linguística Cognitiva. Contudo, o referencial teórico deste estudo centrar-se-á apenas nas seguintes: Teoria Geral da Metáfora Primária¹¹ de Lakoff & Johnson (1999) (citados por Assunção & Sperandio, 2011; Pfeifer & Holenstein, 2002) baseada na Teoria da Metáfora Primária de Grady (1997) e ambas fundamentadas na Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff & Johnson (1980).

2.5.1. Teoria da Metáfora Conceptual

Lakoff e Johnson (1980) demonstraram através de estudos rigorosos que a metáfora está ligada ao pensamento, não unicamente à linguagem e influencia significativamente a forma como o homem conceptualiza o mundo. Estes autores postulam que o sistema conceptual humano para conceitos abstratos é essencialmente metafórico.

A Teoria da Metáfora Conceptual encara a categorização da realidade como um fenómeno linguístico e cognitivo, uma vez que resulta da interação entre a nossa experiência e o mundo. A teoria considera a metáfora como uma questão cognitiva central e não como um fenómeno linguístico complexo. Esta defende que a razão se baseia na experiência corpórea, pois a mente humana opera conceitos que se relacionam metaforicamente com outros estruturalmente semelhantes, na memória a longo prazo (Lakoff, 1992; Lakoff & Johnson, 1980). Uma outra evidência da natureza conceptual da metáfora prende-se com o facto de esta espelhar concepções mentais que excede a suas manifestações linguísticas, a existência de metáforas visuais (e.g. a pomba representativa do símbolo da paz) (Neto, 2008), metáforas táteis, olfativas e sonoras (Coimbra, 1999).

De acordo com Lakoff & Johnson (1980), a metáfora consiste na experimentação de uma coisa em termos de outra. Isto significa que resulta de um mapeamento¹² (correspondências sistemáticas) entre os conceitos domínio-fonte¹³ (mais concreto, fonte de inferências, com características mais acessíveis aos sentidos) e domínio-alvo¹⁴ (mais abstrato, ao qual as inferências se aplicam, aquele que se pretende compreender), para que este seja compreendido através do primeiro. Com as informações que são transferidas entre os domínios, são construídos novos significados com relações que se processam no contexto (Chris Johnson 1999 citado por Siqueira, 2003). As correspondências efetuadas entre domínios podem explicar, e.g. expressões figuradas como as expressões metafóricas (Ami Klin, Volkmar, Sparrow, Cicchetti, & Rourke, 1995).

O termo “expressão metafórica” refere uma expressão linguística (palavra, sintagma, frase) que realiza a projecção entre os domínios na superfície textual (Forceville, 2010a). O processamento metafórico é organizado através de associações convencionais (Lakoff, 1992) e portanto, entender uma metáfora, implica compreender as correspondências sistemáticas entre um domínio-fonte e um domínio-alvo. Porém, esse processo não deve ser visto como uma questão de similaridades entre domínios conceptuais, pois se assim o fosse, teria de ser bidirecional, o que



Fig. 1- Mapeamento entre domínios conceptuais adaptado de Bosa, Siqueira, Parente & Leon (2007)

¹¹ Teoria Geral da Metáfora Primária - designação atribuída por alguns autores, tais como Pfeifer & Holesntein (2002) e Assunção & Sperandio (2011), também designada por Lakoff e Johnson em 1999, por Teoria Integrada da Metáfora Primária, na sua obra "Constructional grounding: the role of interpretational overlap in lexical and constructional acquisition" (Siqueira, 2003).

¹² Mapeamento ou projecção – refere-se à capacidade do ser humano de produzir, transferir e processar significado. Estrutura presente em e.g. metáforas e metonímias (Marchi et al., 2009).

¹³ Domínio-fonte – refere-se a um conceito simples e esquemático, associado à experiência sensorial, de natureza visual, tátil ou de outra modalidade (J. E. Grady, 1997).

¹⁴ Domínio-alvo – está associado a uma experiência mental fundamental, mas não primariamente associado a um tipo particular de percepção sensorial (J. Grady et al., 1999).

não acontece (vd. Fig. 1). E.g. a conceptualização de uma discussão (ou um debate) pode ser realizada através da metáfora DISCUSSÃO É GUERRA, sem que tenhamos experiência pessoal direta com a guerra, mas porque possuímos imagens mentais mais ricas. Podem ser diversas as manifestações linguísticas relativas a esta metáfora conceptual, tais como “atacamos determinada ideia” ou “defendemos determinado ponto de vista” (Silva, 1997).

Neste processo, pode ocorrer a projeção/mapeamento de um ou vários domínios-fonte concretos (visão, comida, pessoas, objetos) num mesmo domínio-alvo mais abstrato (ideias) (Forceville, 2010a). Um domínio conceptual refere-se a uma organização coerente de experiência, e.g. quando as pessoas detêm um conhecimento coerente e organizado relativo ao domínio conceptual TAMANHO (domínio-fonte), no qual se baseiam para compreender o domínio conceptual IMPORTÂNCIA (domínio-alvo), procede-se a um mapeamento da metáfora conceptual IMPORTÂNCIA É TAMANHO. As metáforas conceptuais (noções abstratas) manifestam-se através de metáforas linguísticas (expressões linguísticas que representam as noções abstratas). Uma das possíveis expressões linguísticas referentes à metáfora conceptual supramencionada poderá ser “atrás de um grande homem há sempre uma grande mulher”. Desta forma, o enunciado metafórico produzido é compreendido, pois as metáforas encontram-se no sistema conceptual humano, o qual é evidenciado através da linguagem (Lakoff & Johnson, 1980).

Em 1997, Joseph Grady mencionou que algumas das metáforas conceptuais existentes emergem de correlações entre dimensões distintas de experiências corpóreas básicas recorrentes e correcorrentes que, por vezes, refletem uma relação causal ou uma relação de instanciação entre a fonte (domínio-fonte) e o alvo (domínio-alvo). As representações mentais dessas experiências relacionadas com o domínio-fonte são designadas por Grady (1997) de “imagem”, ou seja, a representação cognitiva das experiências sensoriais é designada por “conteúdo de imagem”. Foi a partir destas metáforas conceptuais e tendo em conta a abordagem experiencialista que, em 1997, Joseph Grady desenvolveu a Teoria das Metáforas Primárias. Com os sucessivos estudos efetuados e mudanças paradigmáticas, surgiu a Teoria Geral da Metáfora Primária postulada por Lakoff e Johnson em 1999 explicada no tópico que se segue (Assunção & Sperandio, 2011; Pfeifer & Holenstein, 2002).

2.5.2. Teoria Geral da Metáfora Primária

A Teoria Geral da Metáfora Primária constitui um avanço relativamente à Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff & Johnson (1980) e à Teoria das Metáforas Primárias proposta por Grady (1997). Esta teoria procura colmatar algumas lacunas detetadas nos postulados precedentes: a circularidade¹⁵ da identificação de uma metáfora conceptual, a falta de base experiencial entre os domínio-fonte e domínio-alvo, bem como a pobreza de alguns mapeamentos (Pfeifer & Holenstein, 2002).

Em 1997, Joseph Grady propõe a existência de um tipo de metáforas básicas, designadas por metáforas primárias (MP). A Teoria Geral da Metáfora Primária e a Teoria da Metáfora Conceptual, apesar de apresentarem domínios conceptuais com uma estrutura interna similar, divergem na complexidade, familiaridade e abstração. A natureza das metáforas conceptuais primárias baseia-se em padrões metafóricos experienciais, cognitivamente mais simples e mais primitivos comparativamente a metáforas conceptuais (de acordo com a Teoria da Metáfora Conceptual), pois resultam da correlação entre duas dimensões de experiências recorrentes distintas, muito básicas (experiências sensoriais e experiências subjetivas) (Ferreira, 2008). Atentando e.g. a metáfora DESEJO É FOME é concebida através da correlação entre a sensação física de FOME e simultaneamente o DESEJO por alimentos. Para Grady (1997), as MP constituem operações cognitivas que contribuem para a compreensão de um domínio mais abstrato (domínio-alvo) a partir de um domínio experiencial mais concreto e previsível (domínio-fonte), independentemente da cultura. Apesar dos domínios se basearem na mesma experiência, o domínio-fonte contém um esquema de imagem universal e o domínio-alvo refere-se a um domínio dependente de operações mentais relacionadas com a experiência, mais subjetivo e conscientemente acessível (Lazenby et al., 2001). Grady (1997) defende ainda a existência de unidades mínimas de experiência coocorrentes e recorrentes no quotidiano, as subcenas¹⁶, ou seja, pares experienciais distintos que compõem as cenas primárias e dão origem às MP. E.g. na metáfora INTIMIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE, relacionada com a proximidade física e emocional vivenciada com os nossos cuidadores. A proximidade experiencial e a intimidade emocional seriam

¹⁵ Circularidade - o elemento base de identificação da metáfora é o mesmo usado para a confirmar, através de expressões linguísticas (P. L. C. Lima, 2006).

¹⁶ Subcenas – Consistem em episódios mínimos e discretos da nossa experiência subjetiva que se caracterizam por estreitas correlações entre experiências físicas inerentes ao domínio-fonte e respostas cognitivas inerentes ao domínio-alvo (P. L. C. Lima, 2006).

as subcenas de uma mesma cena primária, ou seja, os pares experienciais de, vivências coocorrentes e recorrentes, que por se repetirem sistematicamente nas nossas rotinas, originam e.g. a MP - “Eles são pessoas próximas” (J. Grady, 2005). Portanto, uma metáfora é baseada em representações cognitivas que resultam de cenas primárias, caracterizadas por uma estreita correlação experiencial entre duas dimensões distintas (experiência sensorial e respetiva avaliação subjetiva).

A Teoria da Fusão, também designada por Teoria da Conflação, de Christopher Johnson (1999), a Teoria da Fusão, também designada por Teoria da Conflação, de Christopher Johnson (1999), complementa a TGMP, na medida em que faz referência à ocorrência de associações entre emoções subjetivas e experiências sensoriomotoras que se desenvolvem durante a infância (Pfeifer & Holenstein, 2002). Esta teoria preconiza que o desenvolvimento linguístico e conceptual infantil consistem parcialmente na aprendizagem da distinção entre os sentidos - literal e figurado - como é o caso das expressões metafóricas. Johnson (1999) enfatiza que neste processo as crianças apreendem um conceito através da relação que estabelecem entre uma forma e um significado e que a relação entre o domínio-fonte e o domínio-alvo é influenciada por fatores contextuais, através de processos - conflagação e diferenciação. O processo de conflagação (*conflation*) baseia-se na fusão de duas expressões diferentes, originando uma nova expressão que traduz uma ideia não compreendida literalmente. Aqui os componentes do significado, expressos distintamente pelos adultos em diferentes contextos, são expressos indiferenciadamente em diversos contextos pelas crianças. As fusões fornecem a base para a aprendizagem das metáforas conceptuais primárias. Após essa experiência, a pessoa está apta a distinguir os dois domínios conceptuais e só aí emergirá a metáfora conceptual (Macedo, Feltes, & Farias, 2008). Lakoff & Johnson (1999a) referem que na fase seguinte, designada por diferenciação, as crianças passam a usar a palavra em situações que não envolvam diretamente a experiência física. E.g. na metáfora conceptual AFETIVIDADE É CALOR, a afetividade é tipicamente correlacionada com o calor humano mantido, em que um bebé sente frequentemente a emoção em simultâneo com as experiências sensoriomotoras, o que leva à conflagação de experiências indiferenciadas. Numa fase posterior de diferenciação, os dois domínios (AFETIVIDADE e CALOR), que tinham sido ligados entre si, são separados, mas as associações entre esses domínios persistem e formam os mecanismos para o mapeamento metafórico das MP. Portanto, a criança iria pensar em AFETO em termos de CALOR como na expressão “um sorriso caloroso”. Outro exemplo é “um amigo chegado”, em que existe um mapeamento metafórico do domínio de AFETIVIDADE para o domínio da experiência sensoriomotora de manutenção de uma estreita PROXIMIDADE com uma pessoa (Gil Fauconnier & Turner, 1998).

Em 1999, surgiu a Teoria Neural da Metáfora, proposta por Narayanan & Johnson, baseada na hipótese da metáfora primária veiculada por Grady em 1997, que defende a existência de MP de base neuronal (Assunção & Sperandio, 2011; Lakoff, 2009). Lakoff (2009) refere que esta teoria tem em conta o processamento entre o domínio-fonte e o domínio-alvo como um processo paralelo, ou seja, quando se ouve uma expressão metafórica, os significados literais das palavras ativam o domínio-fonte e o contexto ativa o domínio-alvo e, conseqüentemente é ativado o circuito neural do mapeamento. Nesta teoria, as fusões são instâncias de coativação de ambos os domínios, durante as quais se desenvolvem conexões neurais permanentes entre eles (Assunção & Sperandio, 2011; Green & Evans, 2006; Macedo et al., 2008).

A Teoria da Mesclagem Conceptual, segundo Fauconnier & Turner (2002), também contribui significativamente para a compreensão das MP, na medida em que propõe um novo conceito – mesclagem conceptual (*conceptual blending*). Este constitui uma operação cognitiva básica, que objetiva a integração dinâmica de conceitos de diversos domínios para auxiliar na interpretação do discurso. Os domínios conceptuais podem ser coativados e, em determinadas circunstâncias, serem formadas conexões entre ambos, criando novas inferências, que consistem nas mesclas conceptuais – convencionais ou originais (J. Grady et al., 1999; Macedo et al., 2008). Este novo paradigma refere-se a processos dinâmicos de significado que requerem uma certa flexibilidade na formação de espaços mentais e de mapeamentos entre espaços. Os espaços mentais¹⁷ resultam, então, de conceitos construídos durante o pensamento e a fala para a compreensão e ação imediatas (Vanin, 2010). De acordo com esta

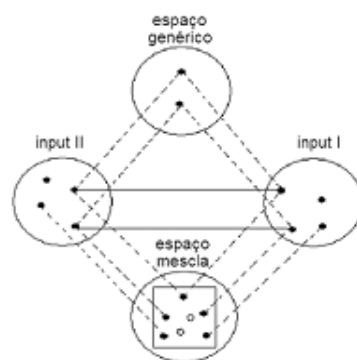


Fig. 2 - Processo de mesclagem proposto por Fauconnier & Turner (1998)

¹⁷ Espaços mentais – são representações mentais ativas que consistem em “pacotes” de informação independentes e autossuficientes (Gil Fauconnier & Turner, 1994).

teoria, o significado é gerado a partir de um conjunto de operações, decorrentes de um efeito cognitivo. Tais operações estão relacionadas com o conceito de redes de integração conceptual¹⁸ (*conceptual integration networks*), que constituem espaços múltiplos de dupla direção e integram vários espaços mentais numa rede mais complexa. Estes espaços múltiplos permitem a ligação de dois ou mais espaços associados – espaços de entrada¹⁹ - com base no que têm em comum, num espaço genérico, e na projeção seletiva²⁰ dos elementos dos *inputs* para a formação de um quarto espaço - mescla ou espaço-mescla (*blend ou blended space*) (vd. Fig. 2) (Gil Fauconnier & Turner, 1998). O espaço-mescla origina uma estrutura emergente, ou significado novo, que não pertence aos espaços de *input*. Entretanto, vão sendo acrescentados elementos dos espaços *input* para produzir uma única entidade no espaço mescla. Esta integração permite que as novas propriedades de um conceito sejam obtidas através de inferências do contexto. A mesclagem pode ser desenvolvida infinitamente, sendo possível a criação de novas metáforas e conceitos (Vanin, 2010). O intérprete da metáfora deve decidir quais os recursos a serem mapeados. O esquema da integração conceptual evidencia a liberdade de identificação da homologia de um mesmo referente em diferentes domínios-input (representadas nas linhas cheias na Fig. 2), da conexão entre referentes (representada nas linhas tracejadas na Fig. 2) e da seleção de elementos para a construção do espaço emergente (vd. Fig. 2). Essas características garantem a natureza absolutamente pessoal da formação dos conceitos nos espaços emergentes, ou seja, da aprendizagem de um novo conceito (Gerhardt, 2010).

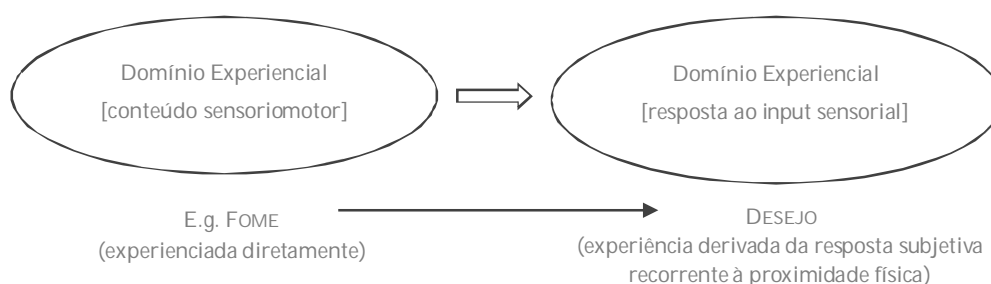


Fig. 3- Operações cognitivas (mapeamento) entre o domínio-fonte e o domínio-alvo nas MP adaptado de Lazenby, Lockeyer & Dennis (2001)

E.g. a metáfora DESEJO É FOME (nível abstrato do sistema conceptual) atualiza-se através de expressões como “sentir fome” (nível concreto de expressão linguística). Aqui o domínio FOME é aplicado na conceptualização do domínio DESEJO (vd. Fig. 3). A experiência de “sentir fome” é entendida de diversas formas, uma delas está relacionada com o desejo de comida, experimentado sempre que alguém está com fome. Aqui o mapeamento entre DESEJO É FOME surge a partir de cenas recorrentes, em que a sensação física de fome e o desejo simultâneo por alimentos são experienciados (Lazenby et al., 2001).

Posteriormente à definição e descrição dos processos subentendidos à formação de metáforas conceptuais (MC) e respetivas MP interessa conhecer a forma como as MP são transmitidas no dia-a-dia, uma vez que a comunicação não ocorre somente através de uma modalidade (visão, audição, tato, etc.), mas através de diversas em simultâneo (Bertone et al., 2012). Dado o estado de arte do documento vigente, segue-se uma temática complementar ao assunto.

2.5.3. Metáforas Verbais e Não-verbais

A linguística cognitiva encara a metáfora como um recurso imprescindível que pode ter tanto manifestações verbais como não-verbais e, portanto, as metáforas conceptuais podem basear-se em conhecimentos e em imagens (Siqueira, 2003). No mesmo sentido, Maria Ortiz (2011a) salienta a existência tanto de manifestações verbais de metáforas primárias no quotidiano, como de manifestações visuais. Na investigação corrente serão analisadas as metáforas verbais e não-verbais. Esta nomenclatura refere-se à forma como a metáfora é transmitida, ou seja, à modalidade como

¹⁸ Redes de integração conceptual – baseiam-se em conexões metafóricas homólogas que resultam de associações entre representações mentais distintas e parecem ter semelhanças (J. Grady et al., 1999). Trata-se de um mecanismo para modelar a forma como o significado emergente pode surgir. Isto é, são estruturas temporárias criadas durante o processo *online* de construção de significados (Green & Evans, 2006).

¹⁹ Espaços de entrada ou de *input* - construídos a partir do que é comunicado, de domínios conceptuais e de experiências imediatas (Vanin, 2010).

²⁰ Projeção seletiva – Processo em que nem toda a estrutura dos *espaços input* é projetada para o espaço mescla, mas somente a informação adequada requerida para a compreensão local (Green & Evans, 2006).

ela é comunicada. As metáforas verbais são transmitidas através da oralidade, as não-verbais²¹, neste estudo, irão englobar duas modalidades – a visão e oralidade. O canal comunicativo (meio ou forma através do qual é transmitida uma mensagem – fala, gestos, escrita, e.g.) é de extrema importância, uma vez que as mensagens transmitidas influenciam os sistemas culturais, simbólicos e cognitivos (M. Ortiz, 2011b). Atualmente, a maioria das mensagens combina linguagem e imagens, imagens e escrita, e som e/ou música etc. (Forceville, 2010b, 2010c).

O nosso mundo perceptual é composto por acontecimentos/situações que geralmente estimulam mais de um sentido num determinado momento. O cérebro deve, portanto, integrar fontes de informação provenientes de várias modalidades sensoriais (visuais, verbais, táteis, etc.), a fim de criar uma representação unificada e coerente interna do nosso ambiente externo. Este processo de integração multissensorial proporciona a interação do ser humano com o ambiente e os outros de forma adaptativa (Bertone et al., 2012). A presença de estímulos audiovisuais em simultâneo (tempo e espaço) facilita a integração e percepção da informação do mundo quotidiano (Setti et al., 2011). Portanto, atendendo à Teoria Geral da Metáfora Primária, a utilização de metáforas emitidas não só verbalmente mas também com um estímulo visual associado, contribui para a projeção conceptual e para a interpretação metafórica (Arruda, 2013). Como tal, é importante estudar não só a capacidade de integração sensorial de informação auditiva, como também a audiovisual.

Forceville (2010c) realça o papel das metáforas não-verbais na teoria cognitiva da metáfora e a sua influência na análise e produção de representações pictóricas. Este autor introduz uma nova classificação, de forma a complementar as lacunas da teoria de Lakoff & Johnson (1980): a circularidade e o foco somente nas manifestações verbais metafóricas, que podem não permitir a compreensão de aspetos que também ocorrem em representações não-verbais. Forceville (1998 - 2008), segundo Maria Ortiz (2011b) procedeu a duas distinções relativamente ao estudo da metáfora: metáfora monomodal e multimodal. O conceito de modalidade (*mode*) refere-se a um sistema de signos (signos pictóricos, escritos, falados, gestos, sons, música, odores, gosto e tato) interpretados por processos de percepção particulares. As “metáforas monomodais” constituem metáforas em que o domínio-alvo e o domínio-fonte são apresentados dentro do mesmo *mode*, da mesma modalidade, como é o caso da metáfora verbal ou visual, e são processadas de uma única forma. As “metáforas multimodais” são aquelas cujo domínio-alvo e o domínio-fonte se encontram predominantemente ou exclusivamente em modalidades de informação distintas, e.g. compostas por imagem e som. Como acontece para qualquer outra metáfora, uma metáfora multimodal só funciona se o domínio-fonte percecionado (palavra, frase, sequência de imagens ou uma imagem, um som, um tema musical, um cheiro, etc.) é reconhecido e evoca uma ou mais conotações, que podem corresponder a elementos no domínio-alvo. Relativamente às metáforas visuais, este autor distinguiu quatro: metáfora contextual, metáfora híbrida, símile e metáfora verbo-pictórica. Na presente investigação apenas a metáfora verbo-pictórica é o objeto de estudo. Este autor considera a metáfora verbo-pictórica como uma subcategoria das metáforas multimodais e engloba as modalidades: verbal e pictórica (Forceville, 2010c).

Na manifestação pictórica ou multimodal de uma metáfora cognitiva não é transmitida a mesma informação e atitudes comparativamente ao que ocorre numa manifestação puramente verbal da mesma metáfora cognitiva. Portanto, a compreensão de metáforas multimodais proporciona estratégias que permitem produzir e interpretar imagens. Forceville (2010c) relembra que as interpretações destas metáforas dependem grandemente do contexto discursivo.

Existem, também, outras metáforas baseadas em imagens, mas não estão relacionadas com esquemas de imagens. Estas dizem respeito à existência de uma correlação entre duas imagens, em que não ocorrem mapeamentos metafóricos estruturais que possam gerar inferências, mas a mapeamentos entre duas imagens. E.g. na expressão “A minha mulher tem uma cintura de ampulheta”, a metáfora refere-se à semelhança existente entre uma ampulheta e a cintura de uma mulher (imagens mentais) (Lakoff, 1992). Estas metáforas não são alvo deste estudo.

2.5.4. A importância da metáfora no quotidiano

Em 1980, Lakoff & Johnson contribuíram para a evolução dos estudos sobre a metáfora por sustentarem que esta é onipresente e fundamental na linguagem e no pensamento. Para estes autores, a metáfora encontra-se associada a fenómenos linguísticos, mas também a processos mentais subjacentes a cada palavra, ação, ou percepção, os quais contribuem para a estruturação da vida (Lakoff & Johnson, 1980). Portanto, um conceito metafórico influencia tanto a

²¹ Metáforas não-verbais – Siqueira (2003) adota a designação de metáforas não-verbais no seu estudo, porém na investigação corrente, estas são consideradas verbo-pictóricas, uma vez que resultam do confronto entre as palavras fornecidas e a imagem apresentada. Assim sendo, optou-se por adotar a designação defendida por Forceville (2010c).

linguagem como os processos cognitivos subjacentes que dependem grandemente do contexto cultural (Gil Fauconnier & Turner, 1998). A aquisição do conhecimento e compreensão do que é uma metáfora permite melhorar compreensão do funcionamento da própria língua (Farias, 2006), sendo considerado, até, um importante contributo para a aquisição de novos conhecimentos (Kasirer & Mashal, 2012).

Gibbs, Françaço & Lima (2001) enfatizam a influência da metáfora no pensamento do ser humano sobre os seus processos mentais, a forma de conduzir os seus processos inferenciais, de como pode facilitar ou criar obstáculos para o autoconhecimento e o conhecimento dos outros, afetando as operações cognitivas e metacognitivas que possam gerar (Macedo et al., 2008). Gibbs, em 1996, refere que não é possível evitar o uso de metáforas porque a conceptualização da experiência do quotidiano é feita, essencialmente, com base no mapeamento metafórico. Este ponto de vista é defendido de acordo com três hipóteses por si apresentadas: (1) inexpressividade da linguagem literal - a metáfora permite comunicar/transmitir ideias, cuja sua expressão através da linguagem literal seria bastante difícil. E.g. na frase "o homem é um lobo" não há equivalente literal que substitua a expressão metafórica correspondente a "lobo", mantendo o mesmo sentido. Assim sendo, a metáfora é utilizada pela impossibilidade de, através de linguagem literal equivalente, manter o sentido da oração, o que corrobora a falta de expressividade; (2) compactação - a capacidade de sintetizar ideias através do uso da metáfora origina a sua preferência em detrimento da linguagem literal. Poderão surgir equívocos devido à existência de várias interpretações possíveis, ou seja, o ouvinte/leitor poderá interpretar a metáfora de forma diferente da pretendida pelo autor, caso esta não seja contextualizada; e (3) vivacidade - a metáfora poderá adquirir maior vivacidade e ser mais rica, transferindo os atributos para a expressão subjetiva a que se quer referir. Atendendo a este ponto de vista, a linguagem figurada tem uma função mnemónica, uma vez que a metáfora, através da transferência da experiência fenomenológica para o domínio que pretende explicar, permite enriquecer a codificação e facilitar a recuperação da informação. Além disso, pode ativar estruturas semânticas a partir da memória a longo prazo, possibilitando a assimilação de um novo conhecimento através de esquemas mentais já existentes (Farias, 2006).

Coimbra (1999) acrescenta ainda que a metáfora se destaca entre todas as outras formas de linguagem figurada pela sua versatilidade e facilidade de transmissão de ideias complexas associadas às vivências; desempenhando um papel importante na gramática e no léxico de uma língua, na verbalização de conceitos, na motivação da leitura e condensação semântica. Alexandra Neto (2008) refere que o uso da metáfora no ensino contribui para a aprendizagem, uma vez que facilita a retenção de informação nova na memória a longo prazo. Draasima (2000), Paivio & Walsh (1993) defendem que a metáfora pode ocorrer em dois níveis - linguístico e visual - e o facto de associar conceitos a imagens, domínios mais concretos de experiência, promove a compreensão e memorização. A metáfora é uma ferramenta cognitiva que ajuda a pessoa a perceber e reter a informação, para que futuramente a possa utilizar (Neto, 2008). Sendo assim, verifica-se que a metáfora desempenha um papel extremamente importante na estruturação do quotidiano.

2.6. AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO METAFÓRICA

Nesta secção serão expostas algumas evidências empíricas relativas à aquisição e desenvolvimento da compreensão metafórica, particularmente em crianças com SA.

A investigação que estabelece a relação entre a linguagem figurada, nomeadamente metafórica e o Autismo é relativamente recente, sendo um dos primeiros estudos o de Happé (1993). Este autor relata que as pessoas com Autismo, mesmo as com maiores competências verbais, manifestam dificuldades na compreensão de expressões não-literais, tais como o sarcasmo, a piada e as expressões metafóricas.

Relativamente a esta temática, de acordo com o que é defendido ao longo da literatura apresentada, as crianças enquadradas no diagnóstico das PGD manifestam dificuldades na compreensão e produção metafóricas. Não obstante, os últimos trabalhos efetuados têm revelado novos paradigmas quanto à compreensão e produção de metáforas por esta população. Relativamente à SA, apesar de não existir um atraso significativo na linguagem ou no desenvolvimento cognitivo (APA, 2006), os indivíduos com SA apresentam frequentemente limitações nos aspetos semântico-pragmáticos da linguagem, que se manifestam em dificuldades na compreensão de expressões não literais, tais como as metáforas (Gillberg & Gillber, 1989). Apesar de estudos anteriores terem identificado dificuldades de crianças com PGD na compreensão de expressões figuradas (ou não-literais), são escassos os que se centram na investigação de populações específicas dentro do espetro do Autismo (Goldstein et al., 2010), nomeadamente na SA.

Contudo, os estudos efetuados até ao momento nesta área são diversificados, sendo a comparação dos seus dados bastante delicada, uma vez que recorrem a fatores metodológicos, métodos de medição e definições tipológicas diferentes. Consequentemente, os dados existentes sobre a idade em que emerge a compreensão de metáforas são inconsistentes também (Annaz & Rundblad, 2010a).

2.6.1. Compreensão metafórica em crianças com desenvolvimento típico

A compreensão de metáforas verbais e não-verbais, inerentes a metáforas conceptuais, inclui a ocorrência de mapeamentos conceptuais subjacentes e são compreendidas através de sinais verbais (linguísticos) e não-verbais (sensoriais). Lakoff e Johnson (1999b) mencionam três formas pelas quais as metáforas primárias são adquiridas através de experiências diárias: (1) Corporificação (*embodiment*) das correlações na neuroanatomia de um indivíduo; (2) Emergência dos domínios-fonte a partir de experiências sensoriomotoras do corpo humano; e (3) Vivências repetidas num mundo em que os domínio-fonte e alvo se encontram relacionados.

A compreensão metafórica desenvolve-se gradualmente ao longo da infância até à idade adulta simultaneamente com outras capacidades cognitivas, conhecimento semântico e conceptual. Tem em conta o desenvolvimento de conhecimento de mundo (Kasirer & Mashal, 2012; Neto, 2008; Ortony & Vosnidou, 1983); a complexidade da estrutura metafórica e a competência linguística (Neto, 2008). Norbury (2005) sugere a existência de uma proporcionalidade direta entre o conhecimento semântico de conceitos abstratos e a capacidade de compreender metáforas. Goldstein et al. (2010) acrescentam a importância da influência das competências na Teoria da Coerência Central, habilidades necessárias maioritariamente para a compreensão de expressões ambíguas, sobretudo para a compreensão metafórica. Portanto, para se compreender o processo de aquisição e desenvolvimento metafórico é necessário ter em conta as competências supramencionadas e os processos inerentes à metáfora primária. Isto significa que indivíduos distintos podem interpretar uma mesma metáfora de forma semelhante ou muito diferente, interpretação que poderá ser mais ou menos próxima do que o que os seus emissores pretendam transmitir. De seguida serão apresentados alguns estudos e conclusões relativos à compreensão metafórica de acordo com a perspetiva da linguística cognitiva.

De acordo com os primeiros estudos desta temática, pensava-se que o processo de compreensão metafórica emergiria tardiamente no desenvolvimento de um indivíduo, após uma fase de interpretação literal de expressões figuradas (Levi, Pinto, & Melogno, 2012). Após o aparecimento de novos métodos de medição do processamento metafórico em estudos mais recentes, as conclusões têm sido diferentes. E.g. o estudo efetuado pelas autoras Marchi, Rufino, Deschamps, Schuewk, Coça & Mousinho (2009), revelou que a compreensão de estruturas de linguagem figurada pode ocorrer bem antes dos 12 anos. Estes verificaram que o processo de mesclagem conceptual, introduzido por Fauconnier & Turner (1994) e que está na base da compreensão metafórica, é compreendido por crianças entre os 8-9 anos. O estudo de Levi, Pinto & Melogno (2012), que inclui a explicação verbal de metáforas através de questões dicotómicas, demonstrou que a idade inicial do desenvolvimento da compreensão metafórica pode ocorrer por volta dos 5 anos, pelo menos de metáforas de um nível de complexidade mais baixo.

Alexandra Neto (2008) na sua obra cita alguns estudos que envolvem a compreensão metafórica, entre os quais o de Paula Menyuk (1987) e o de Asch & Nervole (1960). A primeira realizou diversas investigações, através das quais verificou que as raízes da compreensão de expressões figuradas começam durante o período da primeira infância, mas a consciência dos significados da linguagem não se desenvolvem por completo até à adolescência. Asch & Nervole (1960) observaram que a compreensão de significados denotativos e conotativos de palavras estudadas por elas (*sweet, hard, cold, crooked*) ocorria a partir dos 7-8 anos; que as crianças da pré-primária conseguem perceber a transferência de características entre domínios presentes nas metáforas (e.g. em *soft color*), mas não conseguem explicá-los; e que crianças entre os 10-12 anos conseguem explicar os termos e expressões figuradas, tais como metáforas e comparações. Concluíram, portanto, que a compreensão de metáforas aumenta com a idade, processo que pode estar relacionado com a complexidade da linguagem usada e com o tipo de metáfora.

As metáforas primárias são metáforas básicas, convencionais²² e, por isso, geralmente são adquiridas de forma automática e inconsciente com base em experiências sensoriomotoras (Gibbs et al., 2001; Lakoff & Johnson, 1980). Estas emergem mais cedo no desenvolvimento e, por isso, são adquiridas mais precocemente. Estas, segundo alguns

²² Metáforas primárias – As metáforas primárias também são consideradas metáforas convencionais, pois encontram-se estabelecidas na experiência quotidiana e são usadas automaticamente, sem esforço (Leon, 2008; Siqueira, 2003).

autores (Lakoff & Johnson, 1980; Siqueira, 2003), tendem a surgir por volta dos 4 anos de idade. Siqueira (2003) dedicou-se ao estudo interlinguístico da compreensão deste tipo de metáforas (MP), as quais constituem o corpus desta investigação, em 86 crianças brasileiras e 84 americanas com idades compreendidas entre os 3-10 anos e com desenvolvimento típico. A investigadora levantou a possibilidade da existência de um padrão universal de desenvolvimento das metáforas primárias verbais e não-verbais estudadas. De acordo com os resultados obtidos: (a) crianças entre os 3-4 anos revelam alguma compreensão de metáforas primárias, sendo o seu desempenho superior em metáforas não-verbais²³, comparativamente às metáforas verbais orais; (b) a partir dos 7-8 anos a capacidade de compreensão de metáforas primárias já está completamente cimentada; (c) a partir dessas idades a compreensão de metáforas verbais orais supera a das metáforas não-verbais, possivelmente devido à sua frequência de utilização linguística no quotidiano. Segundo a autora, quanto à aquisição de metáforas, se uma criança compreende uma expressão metafórica, de alguma forma acede ao mapeamento conceptual subjacente, o que não significa que ela possa indicar, conscientemente esse mapeamento, pois esses processos, de acordo com Kövecses (2002) são inconscientes.

No que diz respeito à forma pela qual a metáfora é transmitida, Ortiz (2011b) refere que a informação apresentada pela via visual é mais facilmente compreendida relativamente à informação sensorial apresentada apenas auditivamente. Setti, Maguinness, Newelle, Burke & Keny (2011) acrescentam ainda que o processo de integração e compreensão da informação do quotidiano melhora na presença de diversas informações sensoriais, especialmente no de som e imagem em simultâneo. Outras pesquisas não respeitantes à linguística cognitiva referem que a compreensão metafórica em crianças melhora quando há combinação do estímulo verbal com o visual (Winner, Wapner, Cicone, & Gardner, 1979), o que é dissidente com o que Billow (1975) defende, cuja compreensão de metáforas não é influenciada caso a modalidade na qual são transmitidas seja somente auditiva, ou seja acrescida de informação visual.

Annaz e Rundblad (2010b) procederam a uma reanálise dos resultados referentes à investigação da compreensão metafórica e sugeriram a existência de 3 estágios de desenvolvimento da compreensão metafórica: interpretação de expressões ambíguas exclusivamente literal por volta dos 3-6 anos, o início da compreensão metafórica entre os 7-10 anos e a compreensão integrada conjuntamente com a capacidade de verbalizar a sua compreensão ocorre a partir de 11 anos de idade. Özcaliskan (2007) analisou a compreensão de metáforas primárias e verificou a existência de 3 estágios de desenvolvimento da compreensão metafórica: a primeira corresponde exclusivamente a interpretações literais, seguida do início da compreensão metafórica por volta dos 4 anos de idade e, finalmente, o início do desenvolvimento do raciocínio verbal abstrato sobre mapeamentos metafóricos por volta dos 5 anos (Annaz & Rundblad, 2010a).

2.6.2. Compreensão metafórica em crianças com SA

As metáforas primárias resultam da concretização linguística (verbal e verbo-pictórica) de metáforas conceptuais, construídas a partir de mapeamentos conceptuais sistemáticos baseados em experienciais sensoriomotoras diárias.

Neste sentido, alguns estudos (Bosa et al., 2007; Leon, 2008) têm demonstrado que as crianças com PGD compreendem MP, uma vez que não necessitam de pistas contextuais relacionadas com a teoria da mente para serem compreendidas. Porém, Lazenby et al. (2001), num dos seus estudos, descobriram que crianças com Autismo e com SA apresentam um desempenho significativamente pior em metáforas do que crianças com desenvolvimento típico na mesma faixa etária, possivelmente devido às suas dificuldades em realizar inferências contextuais.

As pesquisas respeitantes à compreensão de metáforas primárias em crianças com SA encontram-se sumariamente reportados na Tabela 1. Quanto à temática, verifica-se escassez na investigação da compreensão metafórica nesta população de indivíduos com SA, escassez ainda mais evidente quanto à investigação desta população com base no suporte teórico do Modelo Geral da Teoria das Metáforas Primárias. É de salientar a inexistência de estudos no Português Europeu sobre esta temática, sendo a maioria dos existentes ingleses e um deles do Português do Brasil,

²³ Metáforas não-verbais - Maity Siqueira (2003) considera metáforas não verbais, metáforas transmitidas oralmente e com apoio visual. No presente estudo foi adotada a nomenclatura sugerida por Forceville (2010c) – metáforas verbo-pictóricas.

mas centrado na população autista em geral. Portanto, a análise destes estudos deve ser efetuada com prudência, atendendo à diversidade metodológica e teórica subjacente. A estes fatores sobrevém a polémica inerente à classificação do espectro do Autismo e ao enquadramento teórico subjacente, as evoluções do paradigma social e educacional relativamente à SA e à metáfora.

Relativamente aos estudos da compreensão metafórica em indivíduos com SA, expostos na Tabela 1, em 2005, Siqueira citada por Leon (2008), no seu estudo de caso e, na sequência do seu estudo interlinguístico supramencionado (Siqueira, 2003) (vd. secção 2.6.1, pág.20 no 5.º parágrafo), verificou que a criança com Autismo de Alto Funcionamento (AAF)²⁴ estudada revelou uma boa compreensão de metáforas primárias.

AUTORES	AMOSTRA	TESTE/TAREFAS	RESULTADOS
Maity Siqueira, (2005 ^a)	1 Autista de Alto funcionamento com 10A 11M Frequentadora do 4.º ano de escolaridade.	Teste de compreensão de metáforas primárias de Maity Siqueira (Siqueira, 2003) a) Tarefa de compreensão metafórica verbal (8 metáforas, cada uma com duas perguntas, uma de resposta aberta, outra de resposta dicotómica); b) Tarefa de compreensão metafórica não-verbal (8 metáforas com o respetivo desenho e cada uma com duas perguntas, uma de resposta aberta, outra de resposta dicotómica).	Resultados de compreensão metafórica (percentagem de respostas corretas): - 87,5 % na tarefa verbal e 75% na tarefa não-verbal. Resultados idênticos aos obtidos pela mesma autora no estudo interlinguístico (português/inglês) sobre a aquisição de metáforas primárias realizado com crianças com desenvolvimento típico (Siqueira, 2003) - Possibilidade da compreensão metafórica em autistas idêntica à das crianças com desenvolvimento normal.
Viviane Costa de Leon, (2008 ^b)	25 crianças com PGD: a) 4 com SA; b) 18 com Perturbação Autística (PA); c) 3 com PGDSOE. Idade: idade cronológica entre 05 e 13 anos. As médias das idades de desenvolvimento: 4,2 anos para a cognição verbal e 4,5 anos para a performance cognitiva.	Tarefa de Crença Falsa (Lourenço, 1992); Teste de Compreensão de Metáforas Primárias (Siqueira, 2003); Tarefa de Denominação de Ações (Duvigneau, 2003); Perfil Psicoeducacional Revisado – PEP-R (Shopler, Reichler, Bashford, Lansing & Marcus, 1990).	- Capacidade de produção e compreensão de enunciados metafóricos por crianças com PGD. - Compreensão metafórica independente das habilidades da teoria da mente; - Melhor compreensão de metáforas não-verbais quando comparadas às tarefas verbais no grupo de crianças com Perturbação Autística. Ausência de diferenças estatisticamente significativas entre ambas as tarefas em crianças com SA. - Correlação positiva entre as respostas no Teste de Compreensão de Metáforas Primárias e a idade de desenvolvimento da performance cognitiva e da cognição verbal.
Stringaris, Goldstein, Fein, Gazal, & Giora, (2012 ^c)	2 grupos pareados por: idade, sexo, histórico educacional, sem défice mental, ou défice neurológico e sem historial de drogas ou abuso de álcool: a) 28 jovens adultos com SA b) 28 jovens adultos com desenvolvimento típico	Teste 1 – 128 pares de palavras divididas em 4 categorias (<i>familiar metaphors; novel metaphors; familiar literals and novel literals</i>); Teste 2 – As mesmas palavras-alvo mas contextualizadas em duas frases; Teste 3 – 16 itens com um modificador negativo (<i>You are not my boss</i>) e os seus pares afirmativos (<i>You are my boss</i>).	- Adultos com SA podem entender melhor metáforas novas, mas principalmente as convencionais. Estes podem integrar informações contextuais nas representações mentais dos enunciados que processam. - Adultos com SA revelaram capacidade de, quando a informação contextual apoia o significado desejado, utilizá-la para ajudar na compreensão de metáforas novas.

Tabela 1 Estudos de compreensão metafórica em crianças com SA [a – (Leon, 2008) ;b – (Bosa et al., 2007); c – (Stringaris, Goldstein, Fein, Gazal, & Giora, 2012)]

Na sequência deste estudo, Leon (2008) procedeu à investigação da produção e compreensão de enunciados compostos por MP em crianças com PGD, entre os 5 e os 13 anos. Através deste, concluiu que as crianças com PGD manifestam capacidade de produzir enunciados metafóricos (aproximações semânticas) e de compreenderem

²⁴ AAF – Em 1970 Elizabeth Newson (citada por Roballo, 2001) criou o termo AAF para definir autistas com um potencial cognitivo favorável. A partir de então, alguns estudiosos questionam se esta nomenclatura é fenomenologicamente a mesma de SA ou se apresenta particularidades distintas. No DMS-IV-TR (APA, 2006) é defendida a distinção entre AAF e SA, assim como alguns autores, como é o caso de Streiner et al.. (1995), porém vários investigadores, tais como Bowler (1992) e Dissanayake e Macintosh (2004) têm contestado essa posição. Ainda não há concordância sobre a temática.

metáforas primárias, sendo a sua performance tanto melhor, quanto maior a idade. A correlação positiva entre a idade de desenvolvimento e a compreensão metafórica pode dever-se ao facto do pensamento metafórico envolvido nas metáforas primárias depender das experiências vivenciadas no quotidiano, que também aumentam com a idade. Nesse mesmo estudo, a autora levanta a hipótese das crianças com Autismo compreenderem melhor as metáforas primárias relativamente a metáforas complexas²⁵ que envolvem a inclusão do contexto, uma vez que as primeiras não necessitam de pistas contextuais para serem compreendidas. Esta conclusão é justificada com os seus resultados, que comprovaram a independência da teoria da mente no processamento de MP e, para a autora, compreender MP não implica a inclusão de pistas contextuais inerentes à teoria da mente, competência em défice nesta população (Bowler, 1992; Colle, Baron-Cohen, & Hill, 2006; Orrù, 2010). A mesma observou a ocorrência de um desempenho diferente nas crianças com PGD, considerando separadamente os grupos de Perturbação Autística e de SA, em que o grupo de crianças com Perturbação Autística apresentou resultados melhores na compreensão de metáforas não-verbais (consideradas metáforas verbo-pictóricas no presente estudo) quando comparadas às MP das tarefas verbais, possivelmente devido ao seu défice nas competências verbais. Por sua vez, as crianças com SA não apresentaram diferenças significativas na compreensão de metáforas verbais e não-verbais, possivelmente porque as suas habilidades verbais se encontram mais preservadas. Esta investigação permitiu confirmar que a capacidade de compreensão metafórica é influenciada pela idade de desenvolvimento da criança, juntamente com o número e a qualidade de experiências sociais vivenciadas pelas mesmas, aspetos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem.

Como se pode observar ao longo do referencial teórico abordado, a influência do contexto na compreensão metafórica não encontra consenso entre os diversos investigadores. Fauconnier & Turner (1998) mencionam que as expressões linguísticas subjacentes às MC, neste caso as MP, não têm nenhum significado em si mesmo, uma vez que este surge somente quando integradas num discurso completo e num contexto, através do qual o significado será concebido. Este pressuposto é apoiado por Kövecses (2002), defensor da importância das unidades contextuais no processamento metafórico. Também Stringaris et al. (2012) demonstraram que adultos com SA recorrem a pistas contextuais para compreenderem metáforas novas e as convencionais (nas quais se enquadram também as MP). Ao contrário do que é defendido anteriormente, Goldstein, Faust & Gold (2010), através de um estudo de compreensão metafórica neurolinguístico (metáforas novas e metáforas convencionais), verificaram que os indivíduos com SA têm dificuldades na compreensão de metáforas novas, até mesmo nas metáforas convencionais, podendo estes défices ser neurolinguísticos, de base semântica, somados aos já conhecidos défices pragmáticos. Outros investigadores (Ellis, LGunter, & Ghaziuddin, 2002) verificaram que os indivíduos com SA (dos 8-41 anos de idade) conseguem compreender metáforas convencionais, o mesmo não acontecendo quando deparados com metáforas novas. Leon (2008) e Ferreira (2008) também são apologistas de que as MP não necessitam de pistas contextuais para serem compreendidas.

As investigações efetuadas neste âmbito apresentam algumas limitações, uma vez que se dedicam ao Autismo e não estudam particularmente cada subgrupo das PGD para a comparação posterior dos resultados entre as diferentes manifestações do espectro do Autismo. No que concerne à metáfora, por norma, não se procede à classificação da mesma (MP, Metáforas Complexas, expressões idiomáticas, etc.), nem à análise concomitante dos processos linguísticos e cognitivos subjacentes em cada subgrupo das PEA, para posteriormente serem comparadas as habilidades de cada um quanto ao processamento de enunciados não-literais. Dado que este assunto exige a realização de diversas investigações na área, optou-se por tentar perceber se a SA, subgrupo das PGD, compreende metáforas primárias.

²⁵ Metáforas Complexas – Constituem unidades moleculares que surgem a partir da integração de partes metafóricas das MP e dependem de determinada cultura (Assunção & Sperandio, 2011).

Capítulo III - Método

Na presente secção procede-se à descrição do desenho de investigação adotado, que inclui o tipo de estudo, a amostra e os respetivos critérios de inclusão e exclusão definidos, as variáveis, os instrumentos de medida elaborados e utilizados para a recolha de dados, os procedimentos adotados na recolha do corpus, bem como o plano de análise.

Nesta investigação, foi assegurada a preservação e a confidencialidade dos dados mediante a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Informado (Anexo III na pg. 69 e Anexo IV na pág.72) aquando da aplicação dos instrumentos de avaliação.

3.1. TIPO DE ESTUDO

A investigação corrente constitui um estudo piloto²⁶ efetuado sobre a compreensão metafórica de crianças com síndrome de Asperger em idade escolar. Esta pesquisa, de natureza quantitativa, segue uma metodologia do tipo descritivo-correlacional, dado que incide sobre a descoberta de fatores ligados a um determinado fenómeno e à exploração da relação entre variáveis (Fortin & Ducharme, 1996). Este trabalho é descritivo, pois visa a explicação das características das crianças com SA, nomeadamente quanto às competências subjacentes à compreensão metafórica; é correlacional, uma vez que pretende relacionar as características subjacentes à SA com as respetivas competências inerentes à compreensão metafórica e compará-las com as de crianças com o desenvolvimento típico. Para tal, foi aplicado um protocolo de avaliação composto por um questionário sociodemográfico e por um teste de compreensão metafórica.

3.2. AMOSTRA

Os sujeitos da investigação constituem uma amostra não aleatória, por conveniência²⁷, o que não garante inteiramente a representatividade da população identificável (Fortin & Ducharme, 1996; Vieira et al., n.d.). Contudo, houve a preocupação de adotar alguns procedimentos pré-definidos: i) recolher primeiramente os dados para a constituição do grupo de crianças com SA (Grupo experimental - GE) e só posteriormente proceder à formação do grupo de controlo (GC), de forma a encontrar um grupo de controlo que partilhasse características sociodemográficas o mais próximas possível, a fim de diminuir a inserção involuntária de variáveis que possam condicionar os resultados. Portanto, a formação dos grupos em estudo obedeceu a critérios de inclusão e exclusão primeiramente definidos para o GE e, só posteriormente foram estabelecidos os critérios para o GC, que se encontram representados na Tabela 2.

O acesso a crianças para a criação do GE foi bastante restrito devido, quer a condicionantes burocráticas e institucionais, quer às dificuldades inerentes ao estabelecimento destes diagnósticos, realizados habitualmente em idades bastante tardias, mesmo após idade escolar (Hutten, 2013). Como tal, as que se revelaram acessíveis ao estudo são do sexo masculino e encontram-se entre os 8 e os 13 anos, e não entre os 8 e os 12 anos, como havia sido estabelecido inicialmente. A dominância do sexo masculino no GE pode ser justificada pela elevada prevalência da SA na população masculina (Oliveira, 2006). A idade da amostra foi selecionada em função da altura em que a aquisição da compreensão metafórica em crianças com desenvolvimento típico se encontra cimentada, que segundo Siqueira (2003) é a partir dos 7-8 anos e, de acordo com Leon (2008), as crianças com Autismo também manifestam um desempenho idêntico.

CRIANÇAS COM SÍNDROME DE ASPERGER (GE)		CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO (GC)	
Crítérios de inclusão	Crítérios de exclusão	Crítérios de Inclusão	Crítérios de Exclusão
- Ser falante nativo do português europeu (PE);	- Crianças sem diagnóstico estabelecido;	- Ser falante nativo do PE; - Ser do sexo masculino;	- Possuir alguma patologia que possa interferir na

²⁶ Estudo piloto – Consiste num teste, em pequena escala, da metodologia a usar para determinada investigação, visando encontrar possíveis problemas em potencial, para que sejam resolvidos antes da concretização do estudo completo (Bailer, D'Ely, & Souza, 2011).

²⁷ Amostra não aleatória, por conveniência – As amostras não aleatórias poderão ser bastante úteis no início de uma investigação, como é o caso dos estudos piloto, para testar os procedimentos, instrumentos, materiais e métodos adotados. A amostragem por conveniência é constituída por um grupo de sujeitos selecionados por uma questão de conveniência, o que não garante a representatividade da população, impossibilitando a avaliação objetiva da precisão dos dados e consequente generalização para toda a população. Geralmente são usadas em estudos piloto ou pré-testes, cujas conclusões poderão ser retiradas somente sobre aquela amostra (Vieira, Ribeiro, Vieira, Araújo, & Brandão, n.d.).

- Ter idade compreendida entre os 8 e os 12 anos; - Estar diagnosticado com SA.	- Outras patologias que possam interferir no desenvolvimento da linguagem, comunicação e aprendizagens escolares da criança. - Patologias do foro psiquiátrico tais como depressão, esquizofrenia e transtorno obsessivo-compulsivo etc.	- Ter idade entre os 8 e os 13 anos; - Frequentar ano de escolaridade o mais próximo possível das crianças do GE; - Partilhar características sociodemográficas semelhantes às do GE; - Ter um desenvolvimento de linguagem adequado à idade.	aquisição e no desenvolvimento da linguagem, comunicação e aprendizagem escolar. - Apresentar perturbações na aprendizagem escolar.
--	---	--	--

Tabela 2 – Critérios de inclusão e de exclusão para a constituição da amostra

Assim sendo, obteve-se uma amostra composta por 16 crianças entre os 8 e os 13 anos, residentes na zona centro e sul do país: 6 com Síndrome de Asperger, que constituem o grupo experimental (GE), e 10 crianças com desenvolvimento típico, que compõem o grupo de controlo (GC). Estas encontram-se a frequentar a escolaridade obrigatória entre o 3.º ao 7.º ano. Duas crianças do GE ficaram retidas um ano escolar, no 1.º ciclo e, a grande maioria encontra-se integrada no Decreto-Lei 3/2008, à exceção de uma delas que não usufrui de adaptações curriculares. A caracterização da amostra é complementada por uma análise descritiva e inferencial, que se encontra discriminada no capítulo seguinte (vd. capítulo IV pág.28).

3.3. RECOLHA DE DADOS/INSTRUMENTOS

O processo de avaliação é composto por duas partes (vd. Anexo IV pg. 55): um questionário de caracterização sociodemográfica, clínica e educacional, para cada grupo e a aplicação de um teste de compreensão de metáforas primárias verbais e não-verbais.

3.3.1. Grelha de caracterização sociodemográfica da amostra

Os questionários elaborados visaram a obtenção de informações pessoais demográficas, clínicas, educacionais e sobre o agregado familiar. Primeiramente procedeu-se à construção da Grelha de Caracterização da população de SA para a constituição do GE, dadas as peculiaridades desta e a dificuldade em obter uma amostra representativa. Seguidamente foi elaborada uma Grelha de Caracterização Sociodemográfica para a constituição do GC, de forma a obter um grupo o mais homogêneo possível. Os questionários aplicados visaram a obtenção de informações que contribuíssem para a recolha de uma amostra que respeitasse os critérios de inclusão e de exclusão estabelecidos, para uma análise dos resultados mais cuidada, tendo em conta a especificidade de cada participante.

3.3.2. Instrumento de avaliação da compreensão de metáforas primárias

O instrumento de avaliação constitui uma adaptação efetuada pela investigadora com base no Teste de Compreensão de Metáforas Primárias construído por Maity Siqueira (2003), com o seu conhecimento e consentimento. Este é o único teste que assenta na Teoria de Metáforas Primárias (J. E. Grady, 1997) e aferido para o português, apesar de o ser para o Português do Brasil. O instrumento original encontra-se dividido em duas partes: Parte 1 – Compreensão de metáforas primárias verbais e Parte 2 – Compreensão de metáforas primárias não-verbais, cujas tarefas que o constituem têm por base oito MP sustentadas na tese de Grady²⁸ (1997), em cada uma das secções do teste. A primeira parte é formada por tarefas verbais orais, ou seja, estímulos auditivos. A segunda parte, correspondente às tarefas não-verbais, é composta por estímulos visuais (imagem) juntamente com os verbais orais e por estímulos táteis juntamente com os verbais orais (boneco).

A investigadora procedeu à adaptação deste instrumento de avaliação de forma a adequá-lo à realidade portuguesa e respeitando o que se propôs pesquisar. Como o estudo corrente se centra na compreensão auditiva e visual de metáforas, optou por se excluir do teste original as que se encontravam relacionadas com o estímulo tátil. Sendo assim, foram seleccionadas as 5 metáforas conceptuais para cada secção e subsecção do teste a aplicar, a partir do Teste de Compreensão de Metáforas de Maity Siqueira (2003), que não incluíam os estímulos táteis: 1) IMPORTÂNCIA É TAMANHO; 2) BOM É CLARO; 3) DIFICULDADE É PESO; 4) INTENSIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE; 5) ACEITAR É ENGOLIR.

A adaptação do teste original é formada por duas partes: Parte I – Compreensão de Metáforas Verbais; Parte II – Compreensão de Metáforas Não-Verbais. Para cada metáfora conceptual foram utilizadas as frases do teste original: a primeira refere-se à expressão linguística da metáfora conceptual primária (MP), e.g. "A mãe do pedro não engoliu as

²⁸ Grady – Para a exploração da temática aconselha-se a consulta da bibliografia: *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes* de Joseph Grady de 1997.

desculpas que ele lhe deu”; a segunda representa uma paráfrase literal do alvo da metáfora primária (AL), e.g. “A mãe do Pedro não aceitou as desculpas que ele lhe deu”; e a terceira consiste no uso literal da fonte da metáfora primária (FL), e.g., “A mãe do Pedro não engoliu o comprimido que ele lhe deu”. A primeira secção contém metáforas verbais orais e encontra-se ainda dividida em dois subtestes: 1.1) Contexto frásico – composto pelas metáforas primárias inseridas num contexto linguístico verbal oral simples (frases); 1.2) Contexto textual – composto pelas 5 metáforas conceptuais previamente seleccionadas, cujas expressões linguísticas correspondentes se encontram inseridas num contexto linguístico verbal oral mais complexo e mais detalhado (texto). Nesta secção a criança deverá responder a questões fechadas binárias (sim/não) e respostas abertas, justificando a resposta anterior. A Parte II, correspondente à apresentação de metáforas não-verbais, é composta por estímulos auditivos juntamente com estímulos verbais orais e por 5 pranchas de imagens correspondentes às metáforas. Aqui o avaliado deverá responder verbalmente, apontar ou olhar (resposta fechada) de acordo com a solicitação verbal oral do avaliador, e fundamentar a sua escolha (resposta aberta).

Adaptação do teste para o Português Europeu

O teste de Maity Siqueira foi construído e aferido para o Português do Brasil (PB) e para o Inglês Americano e, assim sendo, considerou-se fundamental proceder a algumas adaptações, com o conhecimento da autora, de forma a adequar o teste à realidade cultural e linguística do Português Europeu (PE). De acordo com o contexto cultural do PE, os nomes próprios usados pela autora foram substituídos por nomes comuns no Português Europeu. Portanto, todos os nomes próprios usados no texto original foram substituídos: para designar indivíduos do sexo masculino foi escolhido o nome Pedro, para indivíduos do sexo feminino - Maria. Devido às diferenças linguísticas existentes entre o PB e o PE, procedeu-se às adequações respeitantes à estrutura frásica, tais como: a frase em PB “Como ele se está sentindo?” foi reescrita para o PE da seguinte forma “Como será que ele se está a sentir”; a frase em PB “... não aceitou as desculpas que ele deu para ela” foi reescrita para o PE da seguinte forma “... não aceitou as desculpas que ele lhe deu”.

Novo subteste: contexto frásico e textual

A introdução de um subteste com a integração de metáforas primárias num contexto verbal oral complexo advém da necessidade de verificar a existência de diferenças de compreensão destas metáforas. De acordo com o estímulo verbal oral transmitido: simples, com menos detalhes (contexto frásico), relativamente a um contexto oral complexo, composto por mais informações e detalhes (contexto textual). A averiguação desta questão de investigação prende-se com as fracas competências dos indivíduos com SA quanto à Teoria da Coerência Central, defendidas na literatura (Ferderer, 2012; Frith, 1989; Morgan & Carpentieri, 1994). De acordo com esta teoria, as pessoas com SA revelam dificuldades no processamento de informação quer visual (Jolliffe & Baron-Cohen, 1999), quer auditiva e dificuldades em compreender a situação global, generalizar extrair conceitos, tendo em conta as informações contextuais (Frith, 1989; Jolliffe & Baron-Cohen, 1999; Morgan & Carpentieri, 1994). Como tal, pensa-se ser pertinente verificar as diferenças na compreensão metafórica em crianças com SA, quando deparadas com contextos verbais orais de complexidades diferentes.

Este subteste foi criado com base na escolha de um texto adequado à idade e nível de escolaridade das crianças dos grupos em estudo, que incluísse expressões linguísticas (MP) o mais próximas possível às utilizadas no teste original de Maity Siqueira (2003), correspondentes às 5 metáforas conceptuais previamente seleccionadas. O processo de seleção do texto consistiu na busca intensiva de livros de literatura infantil e manuais escolares de língua portuguesa. O texto escolhido²⁹ foi retirado do manual escolar de língua portuguesa do 3.º ano (Lemos & Antunes, 2005). Seleccionado o texto, procedeu-se à organização das MP, AL, FL e respetivas questões fechadas (sim/não e fácil/difícil) e questões de resposta aberta, em que as crianças teriam de fundamentar as respostas dadas à primeira questão colocada para cada enunciado apresentado oralmente, de acordo com as informações do texto.

Apresentação da informação

A apresentação da primeira parte do teste decorreu em formato áudio, visando sujeitar todos os indivíduos aos mesmos estímulos e neutralizar fatores de variabilidade que não pretendem ser incluídos na investigação, tais como os fatores pragmáticos e comunicativos intrínsecos ao avaliador (e.g.: o contacto visual, a entoação vocal, o ritmo do discurso, a melodia, etc.). Na segunda parte do teste, a informação auditiva foi apresentada em simultâneo com a visual correspondente, pelo avaliador sem recurso ao formato áudio, uma vez que também implicava a apresentação de uma imagem. Para excluir as variáveis pragmáticas e comunicativas presentes, optou-se por apresentar os estímulos verbais orais (questões/ordens) e visuais, sem que o investigador estivesse ao alcance visual da criança, proporcionando

²⁹ Texto seleccionado - Adaptado de Luisa Dacosta, Nos jardins do mar, Figueirinhas (Dacosta, 1981).

somente o acesso ao estímulo auditivo. Procedeu-se à apresentação de uma imagem de cada vez e à realização das questões correspondentes.

3.4. PROCEDIMENTOS

3.4.1. Autorizações

A investigação corrente implicou a submissão de requerimentos (pedidos de colaboração para o estudo com a sua descrição) e de Termos de Consentimento Livre e Informado (Anexo III na pg.69) às direções de diversas instituições públicas e privadas a nível nacional para a constituição do GE: clínicas privadas; escolas públicas de referência com salas Teacch indicadas para o acompanhamento de crianças com Autismo; hospitais públicos e privados; associações que trabalham diretamente com crianças com Autismo e IPSS. A Associação Portuguesa de Terapeutas da Fala cooperou na publicitação do pedido de colaboração para a realização do estudo. A grande maioria das entidades respondeu prontamente. Porém, somente 3 instituições integravam as crianças que se enquadravam nos critérios de inclusão e exclusão definidos para o grupo experimental: 4 da região centro e 2 da região sul. Para a constituição do GC, foram submetidos os requerimentos e adotados os procedimentos necessários para a obtenção de autorizações para a aplicação dos testes do estudo corrente no agrupamento de escolas da região centro, cuja população se revelou mais adequada e acessível.

3.4.2. Aplicação

O protocolo de avaliação foi aplicado individualmente pela investigadora e pela colega Terapeuta da Fala da APPC de Faro entre maio e junho de 2012 e em abril de 2013, tendo-se desenrolado em 3 etapas: (1) assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Informado (vd. Anexo III pg. 55) pelo responsável da respetiva instituição, no qual consta a explicação dos objetivos do estudo e do protocolo aplicado, frisando o caráter voluntário da participação, a confidencialidade dos dados e a disponibilidade para esclarecimentos; (2) preenchimento da Grelha de caracterização sociodemográfica do informante; (3) aplicação do Teste de Compreensão de Metáforas Primárias (Anexo III pg. 58).

O teste foi aplicado em salas tranquilas e silenciosas, sem limite temporal estabelecido, de forma a evitar a fadiga dos participantes, tendo sido realizada uma pausa entre a primeira e a última parte do teste. Primeiramente o examinador colocou-se frente-a-frente com a criança para a apresentação e explicação do mesmo e só depois se procedeu à colocação do CD Áudio para a realização da primeira parte da avaliação, em que cada criança ouvia um falante nativo do PE e respondia às perguntas imediatamente após a sua audição. Na segunda parte do teste, o avaliador, fora do campo visual da criança, expos os estímulos verbal oral e visual em simultâneo, para cada MP. Os registos das respostas das crianças foram efetuados manualmente pelo avaliador.

3.5. PROCESSAMENTO DE DADOS

3.5.1. Codificação dos resultados

Após a recolha dos dados, procedeu-se à sua transcrição e à análise quantitativa das seguintes variáveis pré-definidas: efeito da SA na compreensão das MP; o tipo de tarefa (tarefa verbal e tarefa não-verbal) e o tipo de contexto informativo verbal oral (contexto frásico simples e contexto textual complexo). A codificação dos dados baseou-se nos critérios estabelecidos no instrumento de avaliação usado como referência (Siqueira, 2003), tendo consistido na contabilização somente dos que são alvo deste estudo, ou seja, as MP.

TESTE	SECÇÃO	QUESTÃO a	QUESTÃO b	SUBTOTAL	TOTAL	TOTAL DA PONTUAÇÃO DO TESTE
Parte I Tarefa Verbal	1.1.	5	5	10	20	30 PONTOS
	1.2.	5	5	10		
Parte II Tarefa Não-verbal		5	5	10	10	

Tabela 3 - Critérios de pontuação com base no instrumento de referência

Para a execução da análise quantitativa da tarefa verbal, como se pode observar na Tabela 3, atribui-se 1 ponto para cada resposta esperada e 0 para todas as respostas incorretas. No final da secção 1.1. (Contexto frásico), da primeira parte do teste, pode obter-se um total de 10 pontos para as MP. Na secção 1.2 (Contexto textual) procedeu-se à construção de critérios semelhantes aos estabelecidos em 1.1. Aqui as respostas das crianças deverão ter em conta a história que lhes foi apresentada oralmente e devem respeitar a informação presente na história. As justificações (b) às questões a de cada MP deverão ser concordantes com as respetivas respostas fornecidas em a e respeitar a

informação que consta na história. Portanto, para cada resposta correta atribui-se 1 ponto, as consideradas erradas, porque não respeitam o tópico da questão e/ou não se encontram relacionadas com a informação transmitida, serão contabilizadas com 0 pontos. No final da secção 1.2. (Contexto frásico), pode obter-se um total de 10 pontos para as MP. Assim sendo, a pontuação máxima obtida na primeira parte do teste para as MP é de 20 pontos. Na Parte II, referente à tarefa não-verbal, às questões *a* atribui-se 1 ponto para as respostas esperadas e 0 para as respostas incorretas, outras respostas ou ausência de respostas. Para as justificações (questões *b*), também foi atribuída uma pontuação numérica, 1 ponto para as justificações esperadas e 0 pontos para as outras justificações (fundamentações não correspondentes às características relevantes das imagens para a sua compreensão ou ausência de argumentos). Desta forma, na segunda parte, pode obter-se um total de 10 pontos, sendo o total do teste de 30 pontos.

3.5.2. *Análise dos resultados*

O tratamento e o estudo dos dados recolhidos foram efetuados com recurso ao *software* de análise estatística o SPSS (V17). A análise descritiva foi complementada com a análise inferencial realizada mediante o valor de $\alpha=0.05^{30}$, um dado fixo, por norma (Babin, Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2009a).

O estudo estatístico implicou a realização prévia da caracterização da amostra, no sentido de conhecer a melhor e de analisar possíveis variáveis estranhas que possam contaminar os resultados. Para tal, após a recolha das informações sociodemográficas de cada grupo, procedeu-se à determinação das mesmas e à realização de testes estatísticos, visando o controlo das variáveis estranhas que possam contaminar os resultados. As variáveis quantitativas - Idade, Ano de escolaridade e Idade do diagnóstico - foram testadas através da aplicação do teste não paramétrico para amostras independentes, o teste U de Mann-Whitney, seleção justificada pela reduzida dimensão dos grupos e pelo não cumprimento da normalidade dos dados. As restantes variáveis qualitativas (meio habitacional, escolaridade do agregado e profissão do agregado) e a quantitativa idade do diagnóstico da SA foram analisadas de forma descritiva, dado que dispunham de pouca informação para se proceder a uma análise inferencial adequada.

O estudo do efeito da SA na compreensão de MP (hipótese 1a) foi executado com base numa análise descritiva das variáveis compreensão de MP verbais em contexto frásico e contexto textual, compreensão de MP não-verbais, bem como da compreensão metafórica total do teste. Estes dados foram complementadas com a realização do teste não-paramétrico para amostras independentes, o teste de U Mann-Whitney, relativamente à Compreensão Metafórica Total do Teste para o GE e o GC, após a confirmação dos pressupostos. Por último, procedeu-se a uma análise qualitativa da compreensão das MP no GE, mediante a apresentação de gráfico que expõe a compreensão das crianças relativamente a cada metáfora (Hipótese 1b). Este teste permitiu examinar as diferenças da performance do GE e do GC nas MP, bem como perceber qual o grupo com melhor ou pior desempenho no teste e em cada parte (I e II).

A segunda hipótese propõe analisar o efeito do Tipo de Contexto Oral (contexto frásico – CF - e contexto textual - CT) na compreensão das metáforas primárias para o GE e o GC. Primeiramente pretendeu-se à comparação do desempenho das crianças de cada grupo (GE e GC) em cada tarefa (CF e CT) através do teste não paramétrico de amostras independentes, U de Mann Whitney, após comprovação dos pressupostos. Por último, com o intuito de confirmar a influência do Tipo de contexto nas crianças do GE e do GC, foi aplicado o teste não paramétrico para amostras emparelhadas, o Teste dos Sinais, após a verificação dos pressupostos. Os dados obtidos precedentemente foram complementados com a análise descritiva da variabilidade da performance dos grupos em cada subteste (1.1 e 1.2) da primeira parte do teste de compreensão metafórica aplicado.

Para a averiguação do efeito da tarefa verbal (hipótese 3) foram executados dois tipos de análise. Este processo decorreu com base nas variáveis: Grupo (GE e GC) e Tipo de Tarefa (Verbal e Não-verbal). A variável Tarefa verbal, nesta situação, integrou somente as MP em CF, uma vez que se pretendia comparar com as MP não-verbais que também se encontram contextualizadas somente em CF, sendo a pontuação total de cada tarefa igual (total da tarefa verbal das MP em CF=10 pontos e total da tarefa não-verbal=10 pontos). Esta opção visou respeitar o objetivo da terceira hipótese. Assim sendo, para a comparação do desempenho dos grupos (GE e GC) em cada tarefa (verbal e não-verbal), foi efetuada com recurso ao teste não-paramétrico para amostras independentes (U de Mann Whitney), após a confirmação dos pressupostos. De seguida, para testar o efeito da tarefa verbal em cada grupo (GE e GC) foi utilizado o teste não-paramétrico para amostras emparelhadas, teste dos sinais, após a averiguação dos pressupostos.

³⁰ Este valor significa que a probabilidade do erro tipo I ser de 5%, ou seja, da probabilidade dos resultados dos testes aplicados serem incorretos é de 5% (Babin, Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2009b).

Capítulo IV - Resultados

O presente capítulo apresenta a análise de resultados, de acordo com as hipóteses e respetivos objetivos estabelecidos no Capítulo I. Primeiramente proceder-se-á à caracterização da amostra e só, posteriormente serão apresentados os resultados que permitem responder aos objetivos propostos nesta investigação.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Os valores para a análise estatística relativa às variáveis sociodemográficas, que permitem caracterizar a amostra, encontram-se expostos na tabela 2.

VARIÁVEIS	GRUPO DE CONTROLO (n=10)		GRUPO EXPERIMENTAL (n=6)			TOTAL	
	Média	DP	Média	DP	p-value	Média	DP
Idade	10.36	1.15	11.41	1.76	0.191	10.75	1.45
Ano de escolaridade	4.5	1.08	5.17	1.47	0.390	4.7	1.24
Idade do diagnóstico de SA	---	--	7.40	1.82	n.a.	---	---
Meio habitacional	n	%	n	%	n.a.	n	%
Urbano	7	70	6	100		13	81.30
Rural	3	30	0	--		3	18.80
Escolaridade do agregado	n	%	n	%	n.a.	n	%
1.º Ciclo	1	5	0	---		1	3.23
2.º Ciclo	7	35	2	18.18		9	29.03
3.º Ciclo	3	15	4	36.36		7	22.58
Ensino Secundário	7	35	4	36.36		11	35.48
Ensino Superior	2	10	1	9.09		3	9.68
Total	n= 20	100%	n= 11	100%		n=31	100%
Profissão do agregado	n	%	n	%	n.a.	n	%
Especialistas de atividades intelectuais e científicas	3	15	1	9.09		4	12.90
Pessoal administrativo	2	10	0	--		2	6.45
Trabalhadores dos serviços pessoais, proteção e segurança e vendedores	10	50	4	36.36		14	45.16
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	3	15	1	9.09		4	12.90
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	0	--	1	9.09		1	3.23
Trabalhadores não qualificados	2	10	3	27.27		5	16.13
Desempregados	0	--	1	9.09		1	3.23
Total	n= 20	100%	n= 11	100%		n=31	100%

Tabela 4 – Resultados estatísticos para a caracterização sociodemográfica da amostra

Atendendo à informação que consta na Tabela 4, pode verificar-se que a amostra é composta por 16 crianças entre os 8 e os 13 anos ($M=10.75$; $DP=1.45$): 6 do GE, com idades compreendidas entre 8A30M e os 13A02 ($M=11.41$; $DP=1.76$), e 10 do GC, com idades entre os 8A10M e 12A02M ($M=10.36$; $DP=1.15$). O teste do U de Mann-Whitney ($p=0.191$) permitiu demonstrar que a idade não constitui um fator contaminante, pois não há diferenças entre os grupos considerados (GC e GE, $p>0.05$). As crianças que constituem a amostra encontram-se entre o 3.º e o 7.º ano de escolaridade ($M=4.7$; $DP=1.24$): as do GC encontram-se entre o 3.º e o 6.º ano ($M=4.5$; $DP=1.08$), por sua vez, as crianças do GE situam-se entre o 3.º e o 7.º ano ($M=5.17$; $DP=1.47$). O teste U de Mann-Whitney ($p=0.390$) revelou que a variável ano de escolaridade não contamina os resultados, uma vez que não foram detetadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (GC e GE, $p>0.05$). Assim sendo, as duas variáveis estranhas – Idade e Anos de escolaridade – que poderiam ser fatores de enviesamento dos dados, encontram-se bem controladas, o que revela que a amostra é homogênea relativamente às mesmas.

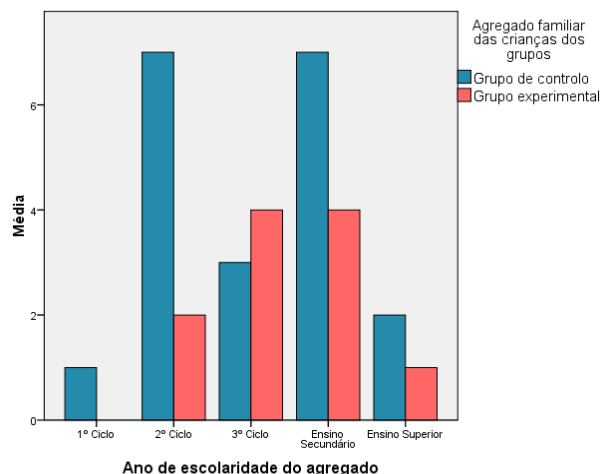


Fig. 4 - Gráfico de médias da variável Ano de escolaridade do agregado familiar das crianças dos grupos (GE e GC).

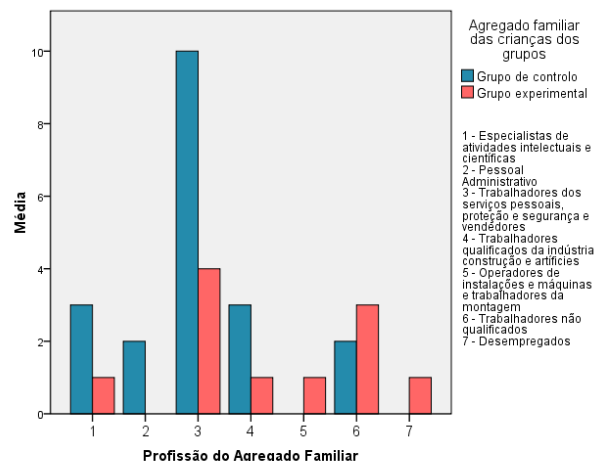


Fig. 5 - Gráfico de médias da variável Profissão do agregado familiar das crianças dos grupos (GE e GC).

A informação adicional recolhida sobre o GE permite verificar que a idade em que o diagnóstico de Síndrome de Asperger foi atribuído às crianças se situa entre os 5 e os 10 anos ($M=7.4$; $DP=1.82$). Relativamente ao Meio Habitacional, ambos os grupos residem essencialmente em meio urbano (81.3%) e somente 18,80% habitam em meio rural dos quais são excluídas as crianças do GE. Sendo o meio urbano uma variável também não contaminante.

Como se pode observar na Tabela 4 e na Fig. 5, quanto às características socioeconómicas parentais do GE ($n_{pai+mãe}=11$), a maioria do agregado familiar destas crianças possui o 3.º ciclo (36.36%), o ensino secundário (36.36%), o 2.º ciclo (18.18%) e são maioritariamente trabalhadores de serviços pessoais, proteção, segurança e vendedores (36.36%) e trabalhadores não qualificados (27.27%). Consultando também a Fig. 5 juntamente com a Tabela 4, relativamente às características parentais educacionais e profissionais do GC ($n_{pai+mãe}=20$), a maioria do agregado familiar possui o 2.º ciclo (35%), o ensino secundário (35%) e o 3.º ciclo (15%), sendo essencialmente trabalhadores de serviços pessoais, proteção, segurança e vendedores (50%), trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices (15%) e especialistas de atividades intelectuais e científicas (15%), respeitando a Classificação Portuguesa das Profissões (INE, 2010).

4.2. EFEITO DA SA NA COMPREENSÃO DE METÁFORAS PRIMÁRIAS

4.2.1. Hipótese 1

Hipótese 1a - Objetivo: Investigar o efeito da SA na compreensão de MP, comparando com a compreensão dos enunciados metafóricos entre o grupo de controlo e o grupo experimental.

Na Tabela 5 são apresentados os resultados estatísticos para a análise dos grupos relativamente à sua compreensão metafórica: de MP verbais, de MP não-verbais e Compreensão Metafórica Total do Teste, complementados com os dados ilustrados na caixa de bigodes na Fig. 6. Para tal, foi aplicado o teste estatístico para amostras independentes (Grupos – GE e GC) U de Mann-Whitney, após verificação dos pressupostos (normalidade dos dados). Na Tabela 5: são apresentados alguns exemplos das respostas fornecidas pelas crianças com SA, de forma a ilustrar a análise estatística efetuada.

TOTAL DO TESTE DE COMPREENSÃO METAFÓRICA	GRUPO DE CONTROLO (N=10)		GRUPO EXPERIMENTAL (N=6)		TESTE U MANN-WHITNEY
	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP	P-VALUE
Compreensão de Metáforas Verbais (Contexto Frásico + Contexto Textual)	15.30	1.64	12.33	1.97	0.006
Compreensão de Metáforas não-verbais	8.30	1.16	7.17	0.75	0.026
Compreensão Metafórica Total do teste	23.60	1.90	19.50	2.26	0.005

Tabela 5 – Resultados da estatística descritiva e inferencial para a análise do efeito da SA na compreensão metafórica [o número total de crianças em cada grupo (N), a média, o desvio-padrão (DP)].

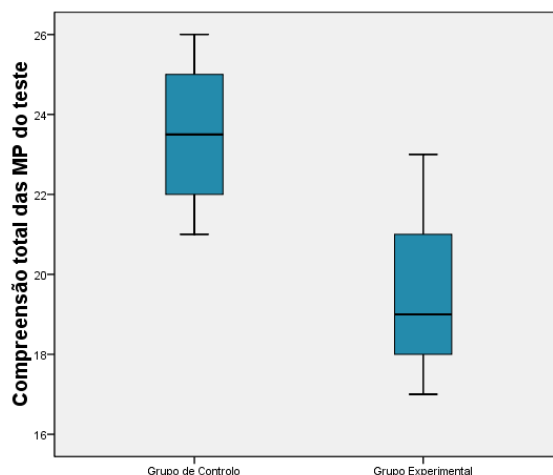


Fig. 6 - Caixa de bigodes representativo das medianas da variável Compreensão Metafórica Total do Teste para os Grupos.

Mediante os dados apresentados na Tabela 5, observam-se diferenças estatisticamente significativas na compreensão metafórica da tarefa verbal entre os grupos ($p < 0.05$), marcada por uma melhor compreensão de MP verbais pelo GC ($M=15.30$; $DP=1.64$) comparativamente ao GE ($M=12.33$; $DP=1.97$), estatisticamente significativa ($p\text{-value}=0.004 < 0.05$). Relativamente à compreensão das MP não-verbais, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($p < 0.05$), cujo desempenho do GC ($M=8.30$; $DP=1.16$) se revelou significativamente superior ao do GE ($M=7.17$; $DP=0.75$), ($p\text{-value}=0.019 < 0.05$).

No que concerne à Compreensão Metafórica Total do Teste, a caixa de bigodes (Fig. 6) mostra que a mediana do GC se encontra num patamar superior (Mediana = 23.61) quando comparada com a do GE (Mediana = 19.00), sendo a variabilidade dos dados entre os grupos próxima (Min=21 e Máx=26 do GC e Min=17 e Máx=23 do GE). Portanto, de acordo com os valores dos resultados descritivos pode verificar-se que o GC compreende melhor as MP relativamente ao GE. Complementando estas observações com os dados presentes na Tabela 5, as diferenças encontradas na compreensão metafórica total do teste entre os grupos são estatisticamente significativas ($p < 0.05$), em que o GC ($M=23.60$; $DP=1.90$) compreende melhor as metáforas do que o GE ($M=19.50$; $DP=2.26$), resultados estatisticamente significativos ($p\text{-value}=0.003 < 0.05$).

Em suma, através da análise descritiva e dos testes estatísticos aplicados, é confirmada a hipótese 1a, ou seja, a SA tem efeito na compreensão metafórica, em que as crianças com desenvolvimento típico demonstram compreender melhor as MP na globalidade, do que as crianças com SA.

Hipótese 1b - Objetivo: Analisar a variabilidade da compreensão metafórica das crianças com SA de acordo com cada MP em cada contexto.

A Fig. 7 ilustra a compreensão metafórica das crianças com SA relativamente às 5 MP em estudo - verbais e não-verbais, em contexto frásico e em contexto textual. A Tabela 6 apresenta as médias (M) e a variabilidade (DP) correspondentes ao desempenho dessas crianças em cada MP.

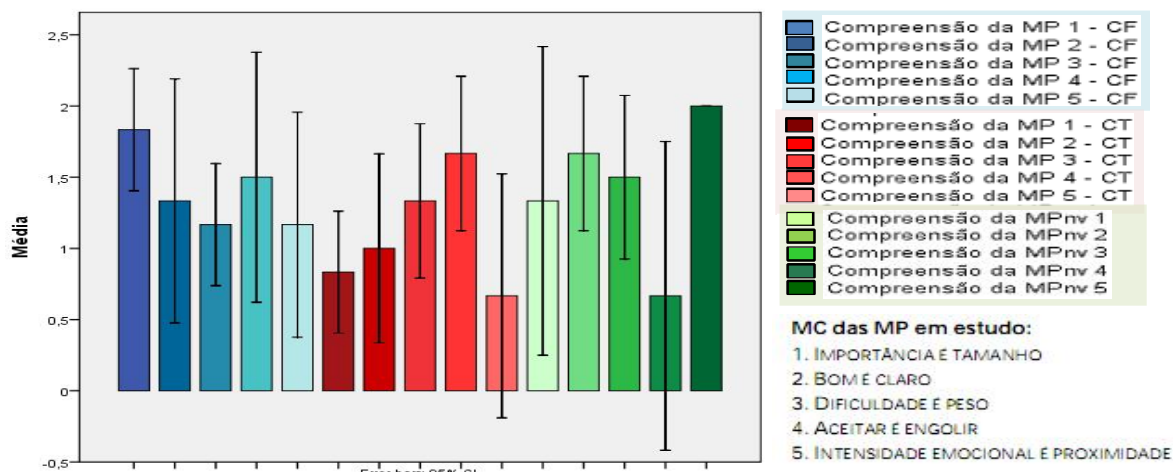


Fig. 7 – Gráfico de barras representativo da compreensão metafórica do GE respeitante a cada MP (Parte I: Tarefa verbal - 1.1.Contexto frásico (CF); 1.2.Contexto textual (CT) e Parte II: Tarefa não-verbal - MPnv)

COMPREENSÃO DE MP PELAS CRIANÇAS COM SA (N=6)	MP1		MP2		MP3		MP4		MP5	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
MP em CF	1.83	0.408	1.33	0.816	1.17	0.408	1.50	0.837	1.17	0.753
MP em CT	0.83	0.408	1.00	0.632	1.33	0.516	1.67	0.516	0.67	0.50
MP não-verbais	1.33	1.033	1.67	0.516	1.50	0.548	0.67	1.033	2.00	0.00

Tabela 6 - Resultados descritivos referentes à compreensão das 5 MP em estudo no GE (média – M e desvio-padrão - DP)
[média – M e desvio-padrão - DP]

Primeiramente procede-se a uma apresentação particularizada dos resultados da compreensão metafórica de acordo com o contexto em que as MP foram apresentadas (na tarefa não-verbal e na tarefa verbal – contexto frásico e contexto textual), seguidamente faz-se uma observação global relativa a todos os contextos.

Quanto às metáforas verbais em CF, as crianças revelaram compreender melhor a MP1 (IMPORTÂNCIA É TAMANHO) com M=1.83 (DP=0.408), mas compreenderam pior as MP3 (DIFICULDADE É PESO) e MP5 (INTENSIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE), ambas com M= 1.17 e DP=0.408, DP=0.753, respetivamente. Em CT, a melhor compreendida foi a MP4 (ACEITAR É ENGOLIR) com M=1.67 (DP=0.516), ao contrário da MP5 (M=0.67 e DP=0.50). Quanto às metáforas não-verbais, a MP5 (M= 2.00 e DP=0.00) foi compreendida por todas as crianças, porém, a MP4 (M= 0.67 e DP=1.033) foi a menos compreendida.

Analisando todos os contextos, verifica-se que a MP5 não-verbal foi compreendida por todas as crianças com SA (M=2.00; DP=0.00) seguida, por ordem decrescente, da MP1 em CF (M=1.83; DP=0.408) e das MP4 em CT e MP2 não-verbal (BOM É CLARO), ambas com M=1.67 e DP=0.516. Por outro lado, as metáforas menos bem compreendidas, por ordem crescente, foram a MP4 não-verbal e MP5 em CT (ambas com M=0.67, mas DP=1.033 e DP=0.50, respetivamente), seguidas da MP1 em CT (M= 0.83; DP=0.408) e da MP 2 em CT (M=1.00; DP=0.632). Porém, verifica-se uma variabilidade marcada nas respostas fornecidas pelas crianças, principalmente nas MP1 e MP5 não-verbais (DP=1.033).

Assumindo uma observação geral dos dados, verifica-se que os mapeamentos que são melhor compreendidos pelas crianças com SA são a conceptualização da intimidade emocional em termos da proximidade espacial (MP5) na tarefa não-verbal, da importância em termos de tamanho (MP1) em contexto frásico. Em contrapartida, as subcenas e cenas primárias menos compreendidas constituem a conceptualização da aceitação em termos de ingestão (MP4) na tarefa não-verbal e a conceptualização da intensidade emocional em termos de proximidade espacial (MP5) em contexto textual. Contudo, repare-se que há uma variabilidade marcada na compreensão metafórica de cada MP entre os diferentes contextos e mesmo na compreensão das MP em cada contexto. Sendo assim, verificam-se alguns padrões de inconstância que merecem maior atenção, tal como a metáfora conceptual da MP5 apesar de melhor compreendida em contexto não-verbal, foi menos compreendida quando integrada no contexto textual e em contexto frásico. A MP4 não-verbal foi umas das menos compreendidas, mas uma das melhores em contexto textual. A MP1 em CF foi uma das melhores compreendidas, mas em CT foi umas das que foi menos compreendida. Por fim, a MP2 não-verbal foi uma das melhores compreendidas, ao contrário do que se verificou no contexto textual. Note-se ainda que a MP1 e a MP4 em contexto não-verbal apresentaram o desvio-padrão mais elevado (1.033).

Em suma, de uma forma global, os dados descritivos indicam que os mapeamentos dos domínios correspondentes às metáforas em CT foram as que foram ativos com menor facilidade, comparativamente às projeções metafóricas em CF e às metáforas não-verbais. Portanto, apesar desta última análise realizada ser meramente descritiva, sem significado estatístico e com variabilidade marcada entre cada MP nos diferentes contextos, é confirmada hipótese 1b - existem diferenças na compreensão entre as MP existentes e nos diversos contextos. Nas hipóteses seguintes serão exploradas as diferenças existentes na interpretação das metáforas nos diferentes contextos.

4.3. EFEITO DO TIPO DE CONTEXTO ORAL NA COMPREENSÃO DE METÁFORAS PRIMÁRIAS VERBAIS

4.3.1. Hipótese 2

Hipótese 2ª - Objetivo: Investigar o efeito Tipo de Contexto Oral (frásico vs. textual) na compreensão de MP verbais. Perceber se a complexidade de informações fornecidas auditivamente influenciam a compreensão metafórica entre a

transmissão de um enunciado verbal oral mais simples (contexto frásico) e um enunciado verbal oral complexo (contexto textual).

Na Tabela 7 encontram-se expostos os dados estatísticos referentes às variáveis Grupos e Tipo de Contexto Oral. Na Fig. 8 são apresentados os resultados estatísticos correspondentes às variáveis Total de MP em Contexto frásico e Total de MP em Contexto textual e os respetivos grupos (GE e GC). Para investigar o efeito do Tipo de Contexto Oral na compreensão metafórica foram realizados as seguintes análises estatísticas: a comparação do desempenho entre os grupos no CF e no CT, através da aplicação do teste não-paramétrico para amostras independentes (U de Mann-Whitney); e o desempenho de cada grupo nos dois contextos verbais orais (CF e CT), com o teste não-paramétrico para amostras emparelhadas (Teste dos Sinais), após a verificação dos pressupostos (simetria da distribuição dos dados).

VARIÁVEL Tipo de Contexto Oral	GRUPO DE CONTROLO (N=10)		GRUPO EXPERIMENTAL (N=6)		TESTE U MANN-WHITNEY
	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP	P-VALUE
Contexto frásico	8.20	1.23	6.83	1.17	0.082
Contexto textual	7.10	0.87	5.50	2.07	0.059
TESTE DOS SINAIS	0.031		0.438		P-VALUE

Tabela 7 – Resultados estatísticos para o estudo do efeito do Tipo de Contexto Oral na compreensão metafórica das crianças em estudo [número total de crianças (N), a média e o desvio-padrão (DP)].

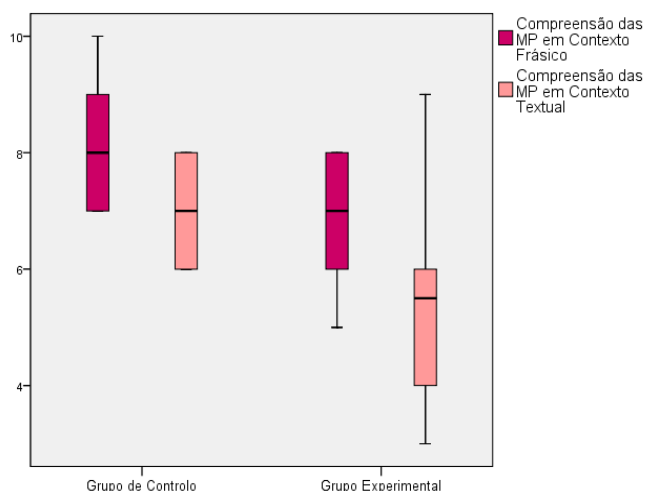


Fig. 8 – Caixa de bigodes resultante da exploração de dados das variáveis: Grupos (GE e GC) e Tipo de Contexto oral (CF e CT).

A comparação do desempenho entre os grupos no CF e no CT realizada de acordo com os dados presentes na Fig. 8, permite verificar que, no primeiro, a mediana do GC (Mediana=8.00) é superior à do GE (Mediana=7.00), cuja variabilidade dos dados dos grupos nesse contexto é próxima e relativamente homogênea (Min=7 e Máx=10 para o CG e Min=5 e Máx=8 para o GE). No CT a mediana do GC (Mediana=7.00) é também mais elevada do que a do GE (Mediana=5.50), sendo a variabilidade do GC (Min=6 e Máx=8) relativamente inferior à do GE (Min=3 e Máx=9). Portanto, através da observação da caixa de bigodes (vd. Fig. 8) pode constatar-se que as crianças com desenvolvimento típico compreenderam melhor as MP em CF e em CT relativamente às crianças com SA. Esta análise, complementada com os resultados presentes na Tabela 7, permitem verificar que as diferenças detetadas entre o GC (M=8.2; Dp=1.23) e GE (M=6.83; Dp=1.17) quanto à variável Compreensão das MP em CF não são estatisticamente significativas ($p>0.05$). Relativamente ao desempenho dos GC (M=7.10; Dp=0.87) e do GE (M=5.50; Dp=2.07) no CT, apesar de terem sido observadas diferenças, estas não são consideradas estatisticamente significativas ($p>0.05$). Isto significa que, embora tenham sido registadas diferenças na compreensão metafórica para as crianças em estudo (GE e GC), estas não são claramente diferentes, tanto no CF, como no CT.

No resultado referente ao CT para ambos os grupos, apesar de estatisticamente não significativo, como o valor do p-value se encontra próximo do valor do erro definido ($0.059 \approx \alpha$), significa que não há uma forte evidência da ausência de diferenças significativas entre os grupos. Como tal, estes dados devem ser analisados mais pormenorizadamente através da observação da amostra. Observando a amostra, cujos resultados se encontram expostos na Tabela 8,

verifica-se que no CT, 7 crianças do GC (n=10) apresentaram resultados superiores às do GE (n=6), porém a pontuação das restantes 3 crianças é igual à pontuação obtida por 2 crianças do GE. As outras 3 crianças do GE obtiveram um resultado inferior às 7 do GC e, ainda, uma criança do GE apresentou o melhor resultado de todos. Assim sendo, verifica-se uma variabilidade relativa nas pontuações entre os grupos nesta tarefa.

CONTEXTO TEXTUAL	PONTUAÇÃO OBTIDA POR CADA CRIANÇA (total=10)
GC	7 7 7 6 6 6 8 8 8 8
GE	3 4 5 6 6 9

Tabela 8 - Pontuação obtida por cada criança na tarefa contexto textual.

O estudo do desempenho de cada grupo (GE e GC) nos dois contextos verbais orais (CF e CT) poderá ser realizado a partir da análise da caixa de bigodes da Fig. 8. A partir desta, verifica-se que a mediana do GC no CF (Mediana=8.00; Min=7 Máx=10) é superior à mediana no CT (Mediana=7.00; Min=6 e Máx=8). O mesmo se verifica para o GE no CF (Mediana=7.00; Min=5 e Máx=8) e no CT (Mediana=5.50; Min=3 e Máx=9). Portanto, pode observar-se que tanto as crianças com desenvolvimento típico, como as crianças com SA compreendem melhor as MP em CF comparativamente às inseridas em CT, cuja variabilidade de respostas do GE se revela superior à do GC. Para a confirmação da análise descritiva efetuada, os resultados presentes na Tabela 7 demonstram as diferenças encontradas na compreensão metafórica do GC nos diferentes contextos verbais orais (CF e CT) estatisticamente significativas ($p<0.05$). Também se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($p<0.05$) na compreensão metafórica das crianças com SA nos dois contextos (CF e CT). Desta forma e complementado com a observação antecedente da caixa de bigodes Fig. 8, constata-se que as crianças com desenvolvimento típico compreendem melhor as metáforas quando inseridas no CF, do que quando integradas no CT. O mesmo se verifica nas crianças do GE.

Todavia, os dados correspondentes ao desempenho do GE em ambos os contextos deverá ser realizada com cuidado, pois apesar das diferenças serem estatisticamente significativas, como o valor do p-value se encontra próximo do valor do erro definido ($0.0438 \approx \alpha$), denota que não há uma forte evidência das diferenças da compreensão metafórica do GE nos dois contextos. Assim sendo, e aprofundado a análise realizada, a observação da amostra indica que 2 das 6 crianças com SA tiveram uma pontuação superior no CT em relação ao CF, por sua vez, as restantes 4 tiveram resultados contrários, ou seja, compreenderam melhor as MP em CF do que em CT. De entre essas 4 crianças, 2 apresentaram um desempenho bastante inferior. Estes dados estão em conformidade com o valor elevado do DP (2.07) na tabela Tabela 7, que como se pode observar, é praticamente o dobro de todos os outros DP, indicando que o GE apresenta uma grande variabilidade.

Em suma, pode verificar-se que as crianças do GC compreendem melhor as MP em CF, relativamente às crianças do GE. O mesmo se verifica para o CT, apesar dos resultados não terem valor estatístico. As crianças do GC compreendem melhor as MP do CF comparativamente às do CT, resultado estatisticamente significativo, o mesmo acontece com o GE. Portanto, na generalidade, o GC apresenta uma melhor compreensão metafórica, comparativamente ao GE, quer em CF, quer em CT e ambos compreendem melhor as MP em CF do que em CT, sendo o nível de compreensão superior para o GC. Contudo estas conclusões deverão ser analisadas com cuidado devido às reservas supramencionadas.

No sentido de ilustrar os resultados obtidos, são apresentados alguns exemplos de respostas das crianças em estudo na Tabela 9:

MP/RESPOSTA	GRUPOS	QUESTÃO A)	QUESTÃO B)
MP1 em CF – “Hoje é um grande dia para a Maria”.	GC	Uma coisa muito boa.	Bem.
	GE	Uma coisa boa.	Feliz.
MP2 em CF – “A Maria tem uma ideia brilhante”.	GC	Bom.	Feliz.
	GE	Depende da ideia. Se for má é mau, se for boa é bom.	Ficaram com ciúmes.
MP3 em CT – “Um trabalho pesado mas que iluminava os seus dias”.	GC	Fácil.	Porque gosta daquilo.
	GE	Difícil	Porque é um trabalho pesado e muito perigoso
MP5 em CT – “Então, assim os nossos corações já não mais ficarão próximos...”.	GC	Sim	Porque querem estar juntos.
	GE	Não.	Não sei.

Tabela 9 - Exemplos de respostas fornecidas pelas crianças em estudo (Hipótese 2)

Concluindo, pode dizer-se que não é possível responder à segunda hipótese com segurança, devido aos resultados pouco claros referentes às diferenças dos grupos na compreensão de MP em CT e também às diferenças da compreensão de MP pelo GE de acordo com o contexto (CF e CT). Contudo, os dados indiciam haver efeito do tipo de complexidade do contexto verbal oral na compreensão metafórica em ambos os grupos e não somente no grupo de crianças com SA. A resposta a esta hipótese deverá passar pelo aprofundamento desta análise.

4.4. EFEITO DO TIPO DE TAREFA – VERBAL E NÃO-VERBAL NA COMPREENSÃO DE METÁFORAS PRIMÁRIAS

4.4.1 Hipótese 3

Objetivo: Investigar o efeito do Tipo de Tarefa (tarefa verbal e tarefa não-verbal) na compreensão das MP por crianças com SA.

A Tabela 10 mostra os dados estatísticos das variáveis grupo (GE e GC) e Tipo de Tarefa (Verbal e Não-verbal) para a análise do efeito do tipo de tarefa na compreensão metafórica. Na Fig. 9 encontram-se expostos os resultados da caixa de bigodes referentes às variáveis Tarefa Verbal e Tarefa Não-Verbal, bem como os respetivos grupos (GE e GC). Para investigar o efeito do tipo de tarefa na compreensão metafórica foram realizadas as seguintes análises estatísticas: a comparação do desempenho entre os grupos na tarefa verbal e na tarefa não-verbal, através da aplicação do teste não-paramétrico para amostras independentes (U de Mann-Whitney); e o desempenho de cada grupo em ambas as tarefas (Verbal e Não-verbal), com o teste não-paramétrico para amostras emparelhadas (Teste dos Sinais), após a verificação dos pressupostos.

VARIÁVEL Tipo de Tarefa	GRUPO DE CONTROLO (N=10)		GRUPO EXPERIMENTAL (N=6)		TESTE U MANN-WHITNEY
	MÉDIA	DP	MÉDIA	DP	P-VALUE
Tarefa Verbal (Contexto Frásico)	8.20	1.23	6.83	1.67	0.082
Tarefa Não-verbal	8.30	1.16	7.17	0.75	0.026
TESTE DOS SINAIS	0.990		1.00		P-VALUE

Tabela 10 - Resultados estatísticos para averiguar o efeito do Tipo de Tarefa na compreensão metafórica das crianças em estudo [número total de crianças (N), média e desvio-padrão (DP)].

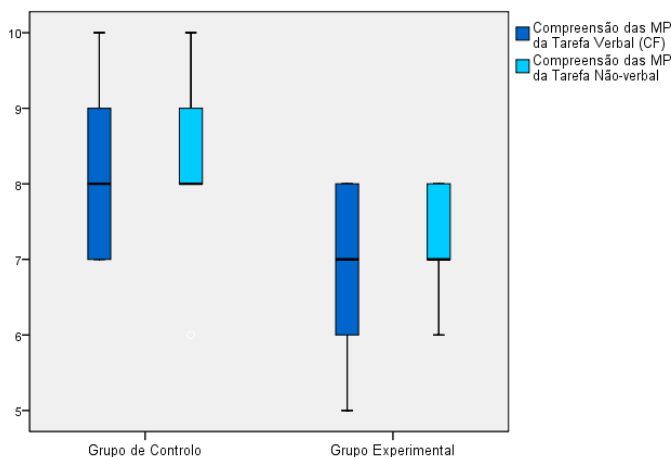


Fig. 9 - Caixa de bigodes resultante da exploração de dados das variáveis: Grupos (GE e GC) e Tipo de Tarefa (CF e CT).

Relativamente à compreensão metafórica entre os grupos para cada tarefa (verbal e não-verbal), através da caixa de bigodes Fig. 9, pode observar-se que para a variável Tarefa Verbal, a mediana do GC se encontra num patamar ligeiramente superior (Mediana= 8.00) quando comparada com a do GE (Mediana= 7.00), sendo a variabilidade dos dados entre os grupos relativamente próxima (Min=7 e Máx=10 do GC e Min=5 e Máx=8 do GE). Quanto à variável Tarefa Não-verbal, a mediana do GC é ligeiramente mais elevada (Mediana= 8.00) relativamente à do GE (Mediana= 7.00), sendo a variabilidade dos dados entre os grupos relativamente próxima e homogênea (Min=6 e Máx=10 do GC e Min=6 e Máx=8 do GE). Portanto, de acordo com os valores dos resultados descritivos pode verificar-se que o GC

compreende melhor as MP tanto na tarefa verbal como na não-verbal relativamente ao GE. Os resultados devem ser complementados através da observação da Tabela 10, em que se registam diferenças entre o GC (M=8.20; Dp=1.23) e o GE (M=6.83; Dp=1.67) quanto à variável Tarefa Verbal, estatisticamente não significativas ($p>0.05$). Relativamente à variável Tarefa Não-verbal, verificam-se valores distintos entre o GC (M=8.30; Dp=1.16) e GE (M=7.17; Dp=0.75) estatisticamente significativas ($p<0.05$).

No que concerne à análise do desempenho de cada grupo de acordo com o tipo de tarefa, mediante os dados da caixa de bigodes (Fig. 9), é possível observar que a mediana do GC para a tarefa verbal (Mediana=8.00) é idêntica quando comparada com a da tarefa não-verbal (Mediana= 8.00), sendo a variabilidade dos dados do grupo em ambas as tarefas relativamente próximas (Min=7 e Máx=10 da tarefa verbal e Min=6 e Máx=10 da tarefa não-verbal). Quanto ao GE, a mediana da tarefa verbal (Mediana=7.00) é equivalente à da tarefa não-verbal (Mediana= 7.00), sendo a variabilidade dos dados nessas tarefas próximas (Min=5 e Máx=8 do GC e Min=6 e Máx=9 do GE). Estes resultados, complementados com a informação da Tabela 10, permitem confirmar que no GC não há diferenças estatisticamente significativas ($p>0.05$) quanto à compreensão metafórica entre a tarefa verbal (M=8.20; DP=1.23) e a não-verbal (M=8.30; DP=1.16); e no GE também não se registam diferenças estatisticamente significativas ($p>0.05$) para ambas as tarefas (M=6.83, DP=1.67 para a tarefa verbal e M=7.17, DP=0.75 para a tarefa não-verbal).

Em suma, a análise descritiva permitiu verificar diferenças na compreensão metafórica entre GC e GE, sendo a performance do GC, no geral, melhor comparativamente ao GE. Porém esta diferença não é estatisticamente significativa na tarefa verbal. Isto significa que a compreensão metafórica entre crianças com desenvolvimento típico e as crianças com SA não difere significativamente quando estas são apresentadas através da modalidade verbal oral (tarefa verbal). Na tarefa não-verbal, o desempenho distinto na compreensão metafórica entre o GC e o GE é estatisticamente significativo, em que o grupo de crianças com desenvolvimento típico demonstrou compreender melhor as MP quando apresentadas através das duas modalidades em simultâneo (visual e verbal oral) na tarefa não-verbal, do que as crianças com SA. Relativamente ao Tipo de Tarefa, as diferenças detetadas na análise descritiva dentro de cada grupo não foram consideradas estatisticamente significativas. Como tal, apesar dos dados descritivos indicarem haver melhor compreensão de MP em tarefas não-verbais frente às verbais, não se registam diferenças significativas na compreensão metafórica das crianças com desenvolvimento típico e no das crianças com SA de acordo com o tipo de tarefa.

Para ilustrar os resultados obtidos, seguem-se alguns exemplos de respostas das crianças em estudo na Tabela 11:

MP/RESPOSTA	GRUPOS	QUESTÃO A)	QUESTÃO B)
MP3 em CF – “A Maria tem um jogo pesado hoje”	GC	Difícil.	Insatisfeita.
	GE	Vai ser difícil porque pode ser uma equipa muito boa.	Nervosa.
MP5 em CF – “O Pedro e a Maria são próximos”	GC	Não.	Porque podem ser vizinhos.
	GE	Sim.	Porque são próximos e juntos.
MP4 Não-verbal- “Aponta para o menino que vai aceitar as desculpas do amigo”	GC	Apontou para o menino com o gelado na boca.	Porque está a comer.
	GE	Apontou para o menino que não tinha o gelado na boca.	Porque não está a comer.
MP1 Não-Verbal – “Aponta para o menino mais importante”	GC	Apontou para o maior.	Porque é o maior.
	GE	Apontou para o mais pequeno.	O menino grande é mais velho. Os mais novos devem respeitar os mais velhos.

Tabela 11 - Exemplos de respostas fornecidas pelas crianças em estudo (Hipótese 3)

Conclui-se que a diferença na compreensão metafórica da tarefa verbal das crianças SA e das crianças com desenvolvimento normal não é estatisticamente significativa, embora o desempenho das crianças do GC tenha sido ligeiramente superior. Na tarefa não-verbal, o nível de compreensão metafórico é significativamente superior para as crianças com desenvolvimento típico relativamente às crianças com SA. Respondendo à hipótese 3, verifica-se que a variável Tipo de Tarefa não exerce influência significativa na compreensão metafórica em crianças com SA, apesar dos dados descritivos indicarem que a compreensão das MP ter sido relativamente superior na tarefa não-verbal comparativamente com as MP da tarefa verbal.

Capítulo V – Discussão e Conclusão

Neste capítulo serão apresentados e discutidos os principais resultados obtidos, de acordo com os objetivos propostos, tendo em consideração os constructos teóricos e os dados empíricos oriundos da investigação corrente. Primeiramente será efetuado um enquadramento global do estudo, seguido da apresentação e interpretação dos resultados de acordo com a Teoria Geral da Metáfora Primária, a Teoria da Coerência Central e as particularidades linguísticas, cognitivas, comunicativas e sociais inerentes à SA e à compreensão metafórica.

5.1. DISCUSSÃO

O diagnóstico clínico de SA das crianças do GE foi atribuído entre os 5 e os 10 anos, o que não é dissidente com a literatura. Nesta, é mencionado que o estabelecimento de diagnósticos tardios (Hill & Frith, 2003; Hutten, 2013) pode dever-se ao Autismo ser perspectivado como um espectro *continuum* (A. Carvalho et al., 2008; Roballo, 2001), a fatores linguísticos e cognitivos (Fine et al., 1994; Orrú, 2010; Saalasti et al., 2008), geradores de ambiguidade e de confusão nos critérios diagnósticos (Baptista & Bosa, 2002; Hill & Frith, 2003). Este dado, juntamente com a elevada taxa de prevalência desta patologia na população portuguesa (APSA, n.d.), justifica o interesse no estudo destes indivíduos. O interesse foi sendo reforçado à medida que, durante a prática profissional da investigadora com crianças autistas, incluindo com SA, se ia deparando frequentemente com interações e respostas comunicativas inadequadas por parte das mesmas, como consequência de situações comunicativas que integravam expressões metafóricas. Estas crianças também apresentam dificuldades na interação social, comunicação e comportamentos estereotipados e repetitivos (APA, 2006), o que poderá condicionar o correto funcionamento do indivíduo e a sua integração social. Como tal, procura-se aprofundar o conhecimento desta patologia, nomeadamente quanto à compreensão metafórica e questões inerentes, enquanto expressão predominante no quotidiano (Bosa et al., 2007; Gibbs et al., 2001; J. E. Grady, 1997; Happé, 1997; Lakoff & Johnson, 1980) e interveniente na estruturação da realidade de cada um.

Hipótese 1

No que diz respeito ao primeiro objetivo traçado (*hipótese 1a*) - investigar o efeito da SA na compreensão de metáforas primárias - conclui-se que a SA tem efeito na compreensão metafórica, tanto nas metáforas verbais como nas metáforas não-verbais.

Os resultados alcançados estão de acordo com os investigadores Gillberg & Gillber (1989), Happé (1993), Lazenby et al. (2001) e Norbory (2005), que referem que as pessoas com Autismo, incluindo as com SA, manifestam dificuldades na compreensão de expressões metafóricas. Goldstein, Faust & Gold (2010), através de um estudo de compreensão metafórica neurolinguístico (metáforas novas e metáforas convencionais), também confirmaram as dificuldades de crianças com SA na compreensão de metáforas. Por outro lado, estes resultados são dissidentes relativamente aos efetuados por Stringaris et al. (2012), que verificaram que adultos com SA conseguem compreender metáforas novas, principalmente as convencionais (nas quais se enquadram também as MP). Gunter et al. (2002) acrescentam ainda que esta capacidade se manifesta desde os 8 até 41 anos de idade. É importante referir que os estudos mencionados se apoiam em constructos teóricos e metodologias divergentes, pelo que as comparações aqui estabelecidas são meramente referenciais.

O paralelismo estabelecido com investigações baseadas em abordagens teóricas e metodologias semelhantes, realizadas por Siqueira (2005, citada por Leon, 2008), Bosa et al. (2007) e Leon (2008), permitiram verificar que os resultados do estudo vigente não corroboram o que é defendido por estas autoras. Os dois primeiros estudos levantam somente a possibilidade desta população poder compreender as MP, mediante fundamentações teóricas. Leon (2008) aprofundou a investigação desta temática e observou que as crianças com Autismo entre os 5 e os 13 anos compreendem MP, pois a sua interpretação não requer a inclusão de fatores contextuais, competências em défice nesta população e habitualmente associadas às limitações no entendimento de expressões não-literais.

Não obstante, os resultados da presente investigação revelaram que as crianças com SA estudadas manifestam dificuldades na compreensão deste tipo de metáforas. Tal pode observar-se na MP4 em CF – “A mãe do Pedro não engoliu as desculpas que ele lhe deu”, cujas respostas de uma criança com SA foram incorretas (a. “Não sei o que é isso.” e b. “Não sei”), contrariamente às de uma criança com desenvolvimento típico (a. “Mau” e b. “Pô-lo de castigo”).

A análise destes dados requer a definição das MP em estudo. Estas constituem realizações linguísticas convencionais de MC que emergem de representações cognitivas inerentes a correlações experienciais primárias, universais entre duas dimensões distintas: experiência sensoriomotora (domínio-fonte) e resposta subjetiva a esse input sensorial (domínio-alvo) (J. E. Grady, 1997). Assim sendo e, remetendo para natureza das MP, a compreensão metafórica implica: a) as conceptualizações de experiências quotidianas (Lazenby et al., 2001); b) o conhecimento dos domínios envolvidos; c) o acesso e seleção de informações conceptuais relevantes sobre os domínios (Siqueira, 2003); d) a capacidade de relacionar os domínios de diferentes categorias (Rapp, Leube, Erb, Kircher, & Grodd, 2004); e) a existência de esquemas mentais coerentes inerentes aos domínios; f) a compreensão dos mapeamentos sistemáticos entre os domínios (Lakoff, 1992); e g) a capacidade de extrair significado desses mapeamentos (Keil, 1986). A estes processos subjazem competências cognitivas, o conhecimento semântico e conceptual (Kasirer & Mashal, 2012; Neto, 2008; Ortony & Vosnidou, 1983), bem como habilidades linguísticas (Neto, 2008) necessários para a compreensão metafórica. Atendendo a estes dados, o processamento metafórico poderá encontrar-se condicionado devido aos seguintes fatores:

[1] Alterações na TCC associadas à SA, nomeadamente quanto à ineficiência no processamento de estímulos globalmente, ou seja, à capacidade em processar estímulos de forma integrada e contextualizada, extrair e generalizar conceitos/significados; e, ao facto de se centrarem em demasia em detalhes (Frith, 1989; Jolliffe & Baron-Cohen, 1999). Esta ineficiência nas competências da TCC poderá condicionar o conhecimento dos domínios subjacentes às metáforas, o acesso e seleção de informações conceptuais relevantes sobre os domínios, o processo de compreensão da relação entre estes, bem como a capacidade de extrair significado desses mapeamentos, e consequentemente, tornar o sistema conceptual do indivíduo mais pobre. Desta forma poderá ficar condicionado o processo de aquisição de metáforas;

[2] Outro fator, e não menos importante, que poderá estar na origem destas dificuldades é o facto destas MP se basearem em conceitos afetivos/emocionais. A compreensão das emoções constitui um dos problemas associados aos indivíduos com SA (Klin, Carter, Volkmar, & Grossman, 2000; Sawyer, Williamson, & Young, 2012). Portanto, o sistema conceptual relacionado com conceitos emocionais quer abstratos, quer concretos, poderá ser limitado a conceitos que adquirem com maior facilidade e afetar a compreensão das metáforas utilizadas no estudo corrente;

[3] Bosa et al. (2007) e Leon (2008) referem a possibilidade das crianças com Autismo compreenderem as MP uma vez que estas não necessitam de contexto para serem interpretadas, nomeadamente habilidades em inferir estados mentais (teoria da mente). Contudo, o efeito da presença de contexto enquanto fator influenciador da compreensão metafórica não é consensual. Chris Johnson (1999, citado por Siqueira, 2003) e Vanin (2010) acreditam que, no processo de formação das MP, a transferência de informações do domínio-fonte (concreto e resultante de experiências sensoriais quotidianas) para o domínio-alvo (de índole abstrata e resultante da resposta subjetiva ao input sensorial) e a construção de novos significados é efetuada mediante relações que se processam no contexto. Portanto, tendo em conta os défices na capacidade de fazer inferências contextuais frequentemente associados à SA (Jolliffe & Baron-Cohen, 1999; Lazenby et al., 2001; Ozonoff & Miller, 1996), na capacidade de integrar as informações recebidas e de recorrer ao contexto para a compreensão de uma situação global, competências inerentes à TCC (Jolliffe & Baron-Cohen, 1999), o processo de aquisição e compreensão de MP poderá encontrar-se afetado.

Em jeito de síntese, pode dizer-se que as crianças com SA estudadas manifestam dificuldades em compreender MP comparativamente às crianças com desenvolvimento típico, o que pode sugerir a existência de um atraso na aquisição da compreensão metafórica nestas crianças devido a um sistema conceptual pobre. Tal como Leon (2008) refere, a capacidade de compreensão metafórica é influenciada pela idade de desenvolvimento da criança, juntamente com o número e a qualidade de experiências sociais vivenciadas pelas mesmas. Assim sendo, os resultados obtidos poderão indicar que as crianças da amostra estudada não possuem no seu sistema conceptual os conceitos que subjazem às MP utilizadas no estudo. A presença de um sistema conceptual pobre poderá resultar da reduzida ocorrência de experiências sociais vivenciadas por estas crianças, consequentes das particularidades da própria patologia tais como: a presença de comportamentos estereotipados e interesses restritos, os défices semântico-pragmáticos; as alterações nas habilidades da TCC; e, as dificuldades em realizar inferências contextuais. Todos estes fatores limitam o funcionamento do sujeito em sociedade (APA, 2006), afetam a sua integração social e, como tal, as suas experiências diárias poderão ser mais restritas, condicionando a formação do seu sistema conceptual. Portanto, sendo a metáfora um elemento frequente no quotidiano, a dificuldade na compreensão das mesmas por parte destas crianças, poderá limitar a compreensão das mensagens transmitidas numa situação comunicativa e, consequentemente gerar dificuldades de comunicação e interação entre os interlocutores envolvidos numa determinada situação de interação.

No que concerne à hipótese 1b – investigar se existem diferenças na compreensão entre as diferentes MP – de acordo com a análise descritiva, conclui-se que existem metáforas que são melhor compreendidas comparativamente a outras. Isto significa que existem mapeamentos metafóricos primários acedidos com maior facilidade e domínios melhor estabelecidos no sistema conceptual das crianças com SA, do que outros.

De uma forma geral registou-se uma variabilidade marcada na compreensão entre as diversas MP, principalmente de acordo com o contexto em que se encontravam integradas, bem como no desempenho das crianças em cada uma. E.g., a maioria das MP que foram melhor compreendidas num determinado contexto, foram percebidas com maior dificuldade num outro contexto e vice-versa. Os dados sugerem que as MP não-verbais são percebidas com maior facilidade, do que as metáforas verbais. Acresce ainda a necessidade da realização de uma análise mais cuidada quanto a alguns padrões de variabilidade detetados.

A MP5 (INTENSIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE), em contexto não-verbal, foi compreendida por todas as crianças com SA. Estes resultados corroboram com os de Siqueira (2003) e Leon (2008), que são explicados pela elevada frequência de experiências sensoriomotoras desde o início de vida, em que é estabelecida a correlação entre a proximidade física com pessoas que são emocionalmente e intimamente importantes para cada um. Desta forma, as crianças com SA compreendem com maior facilidade que a ligação emocional entre duas pessoas pode estar relacionada com a proximidade física entre ambas. Isto é, está-se mais próximo de pessoas com as quais há uma ligação emocional e íntima. Em contrapartida, esta metáfora obteve pontuações mais baixas quando integrada em contexto verbal (frásico e textual), o que não é consensual com Siqueira (2003). Aqui, os resultados apresentados por crianças com desenvolvimento típico foram igualmente elevados na tarefa verbal e não-verbal. Isto pode indicar que, apesar da ligação entre as subcenas que motivam o mapeamento metafórico serem precocemente e frequentemente vivenciados pelos indivíduos (Siqueira, 2003), a sua ativação ocorre com maior facilidade quando as MP5 assumem a forma verbo-pictórica.

A MP1 (IMPORTÂNCIA É TAMANHO) em CF foi a segunda metáfora em que as crianças apresentaram a pontuação mais elevada, ao contrário do que aconteceu quando esta foi apresentada em CT. Estes resultados não são apoiados nem por Siqueira (2003), nem por Leon (2008), que não encontraram dados relevantes na compreensão das mesmas. Estes resultados podem sugerir que o mapeamento das MP1 é ativado com maior facilidade quando esta se encontra integrada num contexto linguístico com um índice de complexidade menor (frase). Em contrapartida, o CT, é mais complexo e com uma maior quantidade e diversidade de estímulos circundantes, que podem condicionar a compreensão da MP. Por outro lado, a MP4 não-verbal (ACEITAR É ENGOLIR) foi a que obteve piores resultados, o que está em conformidade com Leon (2008) e Siqueira (2003). Siqueira (2003), autora do teste aplicado, fundamenta a baixa percentagem de respostas corretas com a inadequação do estímulo visual associado ao verbal oral utilizado no instrumento de avaliação. Aqui, a imagem pode não ter sido suficientemente clara para ilustrar a MP pretendida, dada a dificuldade de representar visualmente o movimento do ato de engolir. Por outro lado, a MP4 em CT foi a terceira melhor compreendida e em CF ficou na quarta posição. Tal pode sugerir maior facilidade na sua compreensão, possivelmente devido à frequência da coocorrência em experienciar a aceitação do ato de deglutição diariamente, em que se aceita consciente e inconscientemente o alimento na boca. Siqueira (2003) considera o ato de deglutição menos notório no quotidiano, por se tratar de um ato maioritariamente involuntário. Importa ainda fazer referência à MP2 (BOM É CLARO) que registou melhores resultados em contexto não-verbal, nomeadamente em CT, o que pode indicar uma maior facilidade no acesso ao mapeamento metafórico, quando a informação é apresentada sob a forma verbo-pictórica. Esta MP não foi alvo de uma análise aprofundada por Leon (2008) nem por Siqueira (2003). Esta última autora verifica somente que a MP2, como as restantes utilizadas no instrumento de avaliação, é frequente no quotidiano e primariamente adquirida dada a sua convencionalidade.

Em jeito de conclusão, esta hipótese confirma a presença de subcenas mais salientes e fortemente associadas umas às outras, decorrente da elevada frequência de utilização no quotidiano (Zoltan Kövecses, 2002). Possivelmente determinadas situações diárias repetem-se com maior frequência do que outras e têm um significado é mais relevante, dependendo da forma como essas experiências se relacionam com os objetivos e intenções de cada um (Siqueira, 2003). Para além disso, tendo em conta os resultados obtidos na hipótese 1a, que sugere a possibilidade da existência de um atraso na compreensão metafórica das MP em estudo nas crianças do GE decorrente de um sistema conceptual pobre, os resultados obtidos na hipótese 1b poderão indicar, também, a existência de variabilidade na compreensão das MP de acordo com a modalidade com que estas são apresentadas e com o contexto em que se encontram enquadradas. É ainda importante salientar que a variabilidade nas respostas fornecidas pelas crianças em cada MP pode sugerir a presença de inconsistência no desempenho de cada criança dentro desse grupo, o que vai ao encontro da crença da existência de heterogeneidade clínica de indivíduos com SA (Baron-Cohen & Swettenham, 1997). A

influência do tipo de complexidade do contexto linguístico circundante e do tipo de tarefa na interpretação as MP será alvo de uma análise mais cuidada nas hipóteses subsequentes.

Hipótese 2

A análise do segundo objetivo traçado - investigar o efeito do tipo de contexto verbal oral (simples Vs. complexo) na compreensão de MP verbais - é merecedora de um cuidado acrescido, devido aos resultados obtidos. Apesar destes necessitarem da concretização de uma pesquisa mais aprofundada, indiciam haver efeito do tipo de complexidade da informação contextual em que as MP se encontram integradas.

Partindo para uma análise particularizada desta hipótese, verificou-se que crianças com desenvolvimento típico apresentaram melhores resultados na compreensão de MP quer em CF quer em CT do que as crianças com SA, dados não estatisticamente significativos. No que diz respeito aos resultados referentes ao desempenho do GC na compreensão de MP em CT, relativamente ao GE, não serem estatisticamente significativos e o facto de o valor de significância ser aproximado ao erro definido, denota a ausência de uma forte evidência dos mesmos. Esta situação poderá indicar a existência de variabilidade de respostas produzidas pelas crianças do GE tendo em conta o DP elevado neste grupo. Por exemplo, por vezes, a performance das crianças com SA foi melhor do que a das crianças do GC, como se verifica na MP3 em CT - "Um trabalho pesado mas que iluminava os seus dias"- em que a criança com SA respondeu corretamente às questões (a. "Difícil" e b. "Porque é um trabalho pesado e perigoso"), comparativamente a outra criança do GC cujas respostas foram incorretas (a. "Fácil" e b. "Porque gosta daquilo"). Noutras situações, o desempenho das crianças do GE foi idêntico ao das crianças do GC, como se pode verificar na MP1 em CF - "Hoje é um grande dia para a Maria" - em que as crianças do GE e do GC responderam corretamente (Criança com SA - a. "Uma coisa boa" e b. "Feliz"; GC - a. "Uma coisa muito boa" e b. "Bem"). Também se registaram resultados do GE inferiores aos do GC, e.g. na MP5 em CT - "Então, assim os nossos corações já não mais ficarão próximos..." (GE - a. "Não" e b. "Não sei"; GC - a. "Sim" e b. "Porque querem estar juntos"). Como tal, esta análise deverá ser estudada mais aprofundadamente numa próxima investigação, no sentido de verificar se a diversidade de respostas no grupo de crianças com SA se mantém e se, de facto, há diferenças de compreensão metafórica num contexto verbal oral mais complexo o GE e o GC.

No que diz respeito à compreensão metafórica de cada grupo de acordo com o contexto verbal oral apresentado, constatou-se que ambos os grupos (GC e GE) compreendem melhor as MP em CF relativamente às MP em CT. Contudo, nos resultados do GE, apesar de serem estatisticamente significativos, o valor de significância é aproximado ao erro definido, o que indica a ausência de uma forte evidência das diferenças na compreensão metafórica destas crianças nos dois contextos. Estes resultados podem sugerir a variabilidade no desempenho das crianças com SA, cujas respostas às mesmas MP foram distintas. E.g. na MP2 em CF - "A Maria tem uma ideia brilhante", em que algumas respostas fornecidas foram corretas (e.g. a. "Vai acontecer uma coisa importante" e b. "Feliz") e outras incorretas (a. "Depende da ideia. Se for má é mau, se for boa é bom" e b. "Ficaram com ciúmes"). A presença de variabilidade na performance desta população na compreensão metafórica vai ao encontro do que literatura menciona quanto à existência de ambiguidade e confusão nos critérios diagnósticos da SA (Baptista & Bosa, 2002), resultantes da heterogeneidade clínica de indivíduos com SA (Baron-Cohen & Swettenham, 1997). Portanto, importa examinar estes dados mais afincadamente numa próxima investigação, visando averiguar se de facto a compreensão de MP das crianças com SA difere de acordo com o contexto verbal oral em que se encontram integradas (simples e complexos) e confirmar a variabilidade do seu desempenho.

Posto isto, não foi possível responder à segunda hipótese com segurança, devido às dúvidas levantadas nos resultados obtidos, devendo esta análise ser realizada com cuidado. Ainda assim, os dados descritivos demonstram que ambos os grupos compreendem melhor as MP em contexto verbal oral simples (CF) relativamente às incluídas num contexto mais complexo (CT). Como tal, estes indiciam haver efeito do tipo de complexidade do contexto verbal oral na compreensão metafórica em ambos os grupos e não somente na SA.

O facto de os valores indicarem a influência do tipo de complexidade do contexto verbal oral na compreensão metafórica em ambos os grupos e não somente na SA, significa que tanto as crianças com desenvolvimento típico, como as crianças com SA compreendem melhor as metáforas integradas num contexto verbal oral mais simples, comparativamente com as do contexto verbal oral mais complexo. Portanto, isto sugere que o efeito da complexidade verbal oral na compreensão metafórica é transversal às crianças em idade escolar. A complexidade do contexto verbal oral linguístico no qual as MP se integram poderá influenciar a compreensão metafórica na generalidade.

Estes resultados aventam a exploração da questão da importância do contexto na compreensão metafórica. A influência do contexto na compreensão metafórica tem sido alvo de discórdia. Porém, é necessário ter em conta que as metáforas enquanto elementos integrantes de situações comunicativas diárias se encontram enquadradas num determinado contexto e não, isoladas. Geralmente, o discurso é composto por uma série de enunciados encadeados (Rodrigues, 2013) nos quais se podem encontrar as MP, dada a sua elevada frequência no quotidiano. Como tal, é essencial analisar a influência da complexidade do contexto verbal oral na sua compreensão. A compreensão de mensagens numa situação discursiva, aquelas que incluem as MP, requer a capacidade de interpretação do significado dos enunciados. O enunciado é composto pelas formas linguísticas, pela construção mental inerente à interligação entre o conhecimento e a linguagem de cada indivíduo interveniente e validado no contexto comunicativo (Rodrigues, 2013). De acordo com Sperber and Wilson (2002), as unidades contextuais podem resultar de percepções sensoriais, das unidades linguísticas previamente processadas e armazenadas na memória dos interlocutores ou dos conhecimentos enciclopédicos (ativados por elementos verbais e pelos conceitos a elas associados). Estas unidades contextuais serão tanto mais relevantes, quanto mais efeitos contextuais produzirem e quanto menos esforço cognitivo exigirem para a sua compreensão. Assim sendo, a compreensão de MP, de natureza cognitiva, enquanto parte integrante de um contexto comunicativo, implica a compreensão da informação linguística subjacente e dos fatores contextuais que poderão influenciar o significado (Vosniadou, 1988). No caso da não percepção de um dos elementos que constitui uma mensagem, a situação comunicativa poderá estar comprometida. Neste caso em particular, está a ser analisada somente a influência das informações linguísticas que envolvem as MP.

Atendendo ao conteúdo teórico supramencionado, seria de esperar que as crianças com desenvolvimento normal conseguissem compreender as metáforas integradas quer num contexto verbal oral simples, quer no contexto verbal oral complexo, sem registo de diferenças acentuadas, dado que de acordo com Siqueira (2003) a compreensão de MP se encontra cimentada a partir dos 7-8 anos. Tal não foi confirmado no presente estudo, o que pode indicar que a complexidade do contexto verbal oral linguístico circundante às MP exerce influência na sua compreensão, contrariamente ao que é defendido por Leon (2008) e Ferreira (2008), que postulam que as MP não necessitam de pistas contextuais para serem compreendidas. Por outro lado, esta suposição está em conformidade com Zoltán Kövecses (2000) e Stringaris et al. (2012), defensores da importância das unidades contextuais no processamento metafórico. Nesse sentido, Gil Fauconnier and Turner (1998) mencionam que as expressões linguísticas subjacentes às MC, neste caso das MP, não têm nenhum significado em si mesmo, uma vez que este surge somente quando integradas num discurso completo e num contexto, através do qual o significado será concebido. Esta fundamentação pode ser ilustrada com um exemplo da resposta de uma criança com SA à MP1 em CT ("lá tornar-se um grande pescador") completamente descontextualizada e em que demonstrou não ter considerado a informação do contexto circundante – a. "Se ele gosta sim, se não gostar não" e b. "Porque ele pode gostar e às vezes não, a vontade é dele".

Assim sendo, quanto às crianças com SA em estudo, verificou-se que estas compreendem melhor as MP inseridas em CF, do que as MP enquadradas em CT. Esta situação pode indicar que a complexidade de estímulos linguísticos que envolvem as MP dificulta a sua compreensão. Os dados anteriores corroboram o que é defendido na literatura quanto às limitações destes indivíduos no uso do contexto para a compreensão de um enunciado (Jolliffe & Baron-Cohen, 1999; Lazenby et al., 2001; Ozonoff & Miller, 1996). As informações linguísticas que envolvem um enunciado, enquanto fator que contribui para a compreensão de uma mensagem, permitem perceber a forma como os enunciados emitidos se encontram relacionados entre si, como se relacionam com os enunciados precedentes e com o restante contexto (Vivan, 2010). Neste caso, as limitações no processamento das unidades contextuais linguísticas que envolvem as metáforas em estudo poderão condicionar a compreensão metafórica. Como tal, verifica-se o efeito da complexidade verbal oral na compreensão metafórica por parte das crianças com SA. Estas dificuldades poderão ser justificadas pelas falhas nas habilidades da TCC geralmente associadas a esta patologia. Especificamente quanto à fraca capacidade no uso do contexto para interpretar enunciados ambíguos apresentados auditivamente (Jolliffe & Baron-Cohen, 1999) e ao facto de se centrarem nos detalhes, descurando a situação no seu todo (Frith, 1989). As limitações no uso do contexto advêm da falha no sistema central quanto à integração de fontes de informação para estabelecer significados, resultando em dificuldades em processar palavras, quando a sua compreensão depende também do contexto linguístico (Jolliffe & Baron-Cohen, 1999).

Atendendo ao que foi previamente exposto, os resultados obtidos para o estudo da segunda hipótese deverão ser analisados com prudência, uma vez que levantam algumas dúvidas, sugerindo a necessidade de dar continuidade ao estudo piloto. Assim, numa investigação posterior, mediante o aumento da dimensão da amostra, seria interessante: a) confirmar a pertinência do subteste criado para poder responder à segunda hipótese; b) analisar a influência do contexto verbal oral na compreensão metafórica; c) verificar se a variabilidade no desempenho das crianças com SA na compreensão metafórica se mantém e, em caso positivo, quais os fatores que poderão originar essa diversidade.

No caso da inconstância no desempenho destas crianças ser preservada, poderá indicar divergências no desenvolvimento das crianças com SA inerentes a alguns fatores, tais como: (a) a heterogeneidade clínica própria desta patologia (Baron-Cohen & Swettenham, 1997); ou (b) o tipo de estímulos de que são alvo, uma vez que se encontram integradas no programa escolar adaptado às suas necessidades usufruindo, por norma, de acompanhamentos terapêuticos. O desenvolvimento das competências (linguísticas, cognitivas e comunicativas) destas crianças, de acordo com a estimulação da qual são alvo, poderão influenciar a forma como a compreensão metafórica se desenrola, sendo a metáfora um elemento inerente à cognição e à linguagem (Lakoff & Johnson, 1980). Alguns dos fatores que influenciam o desenvolvimento da criança poderão ser: genéticos, fisiológicos, neurológicos, psicológicos, ambientais, socioculturais, escolares e familiares (Andrade, 2005), especificamente, e.g. o contexto escolar, familiar e sociocultural, os acompanhamentos terapêuticos de que usufruem e tipo de intervenção, fatores que são interdependentes (Andrade, 2005).

Hipótese 3

No que concerne ao terceiro e último objetivo traçado – investigar o efeito do tipo de tarefa (verbal e não-verbal) na compreensão de MP em crianças com SA – conclui-se que a variável Tipo de Tarefa não exerce influência significativa na compreensão metafórica em crianças com SA, embora de acordo com os dados descritivos estas tenham revelado compreender melhor as MP das tarefas não-verbais frente às MP das tarefas verbais. A análise desta hipótese reportou-se ao estudo das MP integradas em enunciados verbais orais simples (frases) presentes tanto na tarefa das MP em contexto frásico (secção 1.1. do teste aplicado), como na tarefa não-verbal (Parte II do teste), dado o objetivo proposto.

Relativamente à compreensão metafórica de cada grupo verificou-se que as crianças estudadas compreendem ligeiramente melhor as MP não-verbais comparativamente com as verbais, apesar destas diferenças não serem estatisticamente significativas. Quanto às crianças com desenvolvimento típico, os resultados obtidos não comprovam os alcançados por Siqueira (2003). A investigadora verificou que entre os 3-4 anos as crianças já compreendem MP, com melhor desempenho nas tarefas não-verbais e a partir dos 7-8 anos a compreensão de metáforas verbais orais supera a das metáforas não-verbais, talvez devido à frequência de utilização linguística no quotidiano. Porém, a facilidade na compreensão de MP em tarefas não-verbais pode ser sustentada por estudos recentes. Estes defendem a melhoria da compreensão e integração de informação do mundo quotidiano quando os indivíduos se encontram expostos a diversas informações sensoriais, tais como som e imagem (Setti et al., 2011).

Quanto às crianças com SA, a compreensão metafórica na tarefa verbal não é estatisticamente diferente das crianças com desenvolvimento típico. Tal pode dever-se ao facto de as primeiras apresentarem um desenvolvimento típico das suas competências verbais (APA, 2006; Klin, 2006; Levy, 2007; P. L. C. Lima, 2006) e pelo facto de as MP se encontrarem integradas num contexto linguístico simples (frase), cujas inferências contextuais a realizar exigem um menor grau de complexidade. E.g. na MP1 em CF (“Hoje é um grande dia para a Maria”) cujas respostas tanto da criança com SA (a. “Uma coisa boa” e b. “Feliz”), como da criança com desenvolvimento típico (a. “Uma coisa muito boa” e b. “bem”) foram corretas. Por sua vez, na tarefa não-verbal, as crianças com SA compreenderam significativamente pior as MP do que as crianças com desenvolvimento normal, como se pode verificar e.g. na MP1 Não-verbal – “Aponta para o menino que vai aceitar as desculpas do amigo”, cujas respostas da criança do GE foram erradas (a. “Apontou para o menino mais pequeno” e b. “O menino grande é mais velho. Os mais novos devem respeitar os mais velhos”) em comparação com as corretas da criança do GC (a. “Apontou para o maior” e b. “Porque é maior”).

Estas observações remetem-nos para a exploração dos conceitos de perceção e integração sensorial. A perceção e integração sensorial consistem na capacidade em atribuir significado aos estímulos sensoriais recebidos através de vivências experienciadas. Este processo envolve a aquisição de informação, interpretação, seleção e organização de informações obtidas pelos sentidos (e.g. tato, olfato, visão, audição), o que contribui para a formação do sistema conceptual (Lucas et al., 2009). Assim sendo e, de acordo com os estudos que têm sido realizados no âmbito da integração sensorial em crianças com Autismo, tem-se verificado que estes indivíduos manifestam dificuldades em combinar informações de diferentes modalidades sensoriais (Kelly, 2012), possivelmente devido às falhas na integração de informação auditiva e visual frequentes nas crianças com SA (Jolliffe & Baron-Cohen, 1999). Isto pode justificar as dificuldades destas crianças em compreenderem as MP comparativamente às crianças com desenvolvimento típico. A modalidade na qual as metáforas são transmitidas é importante para a sua aquisição e compreensão, já que a integração sensorial contribui para a formação do sistema conceptual (Lucas et al., 2009) da qual a formação das MP depende (Lakoff & Johnson, 1980). A falha nesta competência também poderá constituir um fator condicionante da compreensão metafórica, nas crianças com SA estudadas, quando estas são transmitidas simultaneamente duas modalidades.

Quanto ao tipo de tarefa nas crianças com SA, não se registaram diferenças significativas na compreensão de MP verbais e não-verbais. Isto pode indicar que, apesar destas compreenderem pior as MP não-verbais relativamente às crianças com desenvolvimento típico, a comparação do nível de compreensão entre MP verbais e MP não-verbais sugere que as dificuldades na integração de duas modalidades de informação sensorial em simultâneo (Kelly, 2012), não exerce influência significativa na compreensão de MP integradas em enunciados verbais orais simples (frases). Estes dados são apoiados por Bilbow (1975) que defende que a compreensão de metáforas não é influenciada caso a modalidade na qual são transmitidas seja somente auditiva, ou seja acrescida de informação visual. Isto é, a ativação dos mapeamentos entre os domínios que constituem as MP é ativada mediante estímulos verbais auditivos isolados e mediante estímulos audiovisuais em simultâneo.

Em jeito de síntese, a pesquisa corrente permitiu obter as seguintes observações:

- A primeira hipótese (1a) permitiu confirmar a existência de dificuldades na compreensão de enunciados não literais, confirmado bibliograficamente, nomeadamente na compreensão de enunciados metafóricos em crianças com SA, apesar das metáforas analisadas serem MP. Isto é, estas resultam de esquemas imagénicos mentais básicos baseados em experiências sensoriomotoras que dão sentido a experiências menos concretas. Através da exportação de conhecimentos do domínio-fonte, mais concreto, para o domínio-alvo, mais geral e abstrato, o sentido da frase é acedido em termos da estrutura conceptual, sendo exigido menor esforço cognitivo e linguístico. Porém, foram detetadas dificuldades na interpretação metafórica que poderão ser justificadas pelo facto das crianças com SA possuírem um sistema conceptual restrito em consequência dos défices linguísticos, cognitivos e comunicativos reportados no decorrer do enquadramento teórico. Portanto, o processo de compreensão metafórico nas crianças com SA poderá encontrar-se condicionado pelo sistema conceptual pobre do qual estas são detentoras. A análise qualitativa efetuada na hipótese 1b permitiu confirmar a existência de variabilidade na compreensão de cada MP pelas crianças com SA nos diferentes contextos, possivelmente justificada pelo conhecimento conceptual de cada criança, pela maior ou menor correlação estabelecida entre os pares de domínios de acordo com as vivências diárias, com o contexto em que as MP se integram e com a modalidade na qual estas são transmitidas. O desvio-padrão registado em algumas metáforas também pode indicar a heterogeneidade no desempenho destas crianças na compreensão metafórica.
- A segunda hipótese, apesar de não ter permitido responder com segurança à questão colocada, indicia a presença de dificuldades na compreensão de MP em contexto verbal oral mais complexo nas crianças com SA. Estas limitações poderão dever-se aos défices na TCC e na capacidade de fazer inferências contextuais, documentados na literatura exposta. Isto significa que, as crianças com SA têm mais dificuldades em compreender MP na presença de uma grande multiplicidade de unidades contextuais linguísticas. Porém, registaram-se algumas dúvidas na análise estatística, possivelmente devido à diversidade de respostas fornecidas, o que poderá indicar a existência de variabilidade no desempenho das crianças com SA. Como tal, esta hipótese deverá ser alvo de pesquisa futura.
- A última hipótese permitiu verificar que as crianças com SA compreendem igualmente as MP verbais comparativamente com as crianças com desenvolvimento típico, possivelmente porque as suas competências verbais se encontram igualmente desenvolvidas e porque as MP analisadas se encontram integradas num contexto verbal oral mais simples, sendo a carga de inferências textuais a realizar bastante inferior. Porém, as crianças com SA compreendem pior as MP não-verbais, possivelmente devido às dificuldades na integração de informações sensoriais de modalidades diferentes inerentes às falhas na TCC. Verificou-se também que o tipo de tarefa não exerce efeito na compreensão metafórica nas crianças com SA. Isto pode indicar que os défices na compreensão de MP não-verbais decorrentes da presença de dois estímulos em simultâneo não são assim tão significativos e, portanto, as diferenças de compreensão de MP em tarefas verbais e não-verbais não assim tão expressivas.

A investigação dedicada às PEA tem sido marcada por controvérsias inerentes aos critérios de diagnóstico (Baptista & Bosa, 2002), muito devido à diversidade metodológica e tipológica adotada. Também é evidente a escassez de instrumentos de avaliação aferidos e validados para o PE, especificamente para o estudo de habilidades específicas nesta população, particularmente para a compreensão metafórica. Na investigação vigente, na tentativa de superar estas questões, considerou-se premente a realização de um estudo piloto focado na averiguação da necessidade de explorar as competências de compreensão da linguagem metafórica subjacentes à SA, frente à população sem qualquer patologia. Para além disso, procurou-se recorrer a um instrumento validado que avaliasse estas habilidades em crianças com Autismo, de acordo com o Teste de Compreensão de MP de Siqueira (2003), ainda que seja aferido para o português do Brasil. Relativamente à polémica nos critérios de diagnóstico comum a todo o espectro do Autismo, quer entre cada subtipo do espectro, quer dentro de cada um, considera-se essencial a concretização, primeiramente, de estudos focados somente em cada subgrupo e, só depois, com base em critérios metodológicos e tipológicos idênticos. Devem ser efetuadas comparações das competências entre estes, visando potenciar o conhecimento das

características inerentes a todo o espectro. Como tal, sendo a SA uma das patologias que tem gerado mais dúvidas no seu diagnóstico enquadrado nas PGD, procurou-se aprofundar o conhecimento sobre as habilidades metafóricas nesta população.

Contudo, no estudo surgem algumas limitações. Repare-se que a dimensão da amostra recolhida é demasiado reduzida e, como tal, não garante inteiramente a representatividade da população de SA. O acesso restrito a crianças com esta patologia deveu-se a condicionantes burocráticas e institucionais, e às dificuldades inerentes ao estabelecimento destes diagnósticos realizados habitualmente em idades bastante tardias, mesmo após idade escolar (Hutten, 2013). Portanto, uma vez que se trata de um estudo piloto que visa perceber as necessidades de aprofundar a análise sobre as competências do processamento metafórico nesta população, pretende-se que seja dada continuidade a este estudo, futuramente, com um maior número de indivíduos. Na tentativa de colmatar esta limitação, foram analisados os dados sociodemográficos, de modo confirmar a existência de variáveis que pudessem contaminar a amostra, tendo-se verificado que a amostra é relativamente homogênea quanto à idade, à escolaridade das crianças e ao meio habitacional.

Outro aspeto diz respeito ao instrumento de avaliação aplicado que, na ausência de uma ferramenta validada para o PE, se optou pelo teste de compreensão de MP de Siqueira (2003). Este foi alvo de algumas adaptações à realidade linguística e cultural do PE, dado se encontrar aferido para o PB. Para além disso, foi adicionada uma nova secção que permitisse ir de encontro aos objetivos propostos no estudo. No processo de elaboração deste subteste, procurou-se respeitar a estrutura e a forma do teste original. Contudo, possivelmente o material não foi suficientemente sensível para detetar as diferenças na compreensão de MP inseridas em diferentes contextos linguísticos (simples e menos detalhado vs. complexo, com mais detalhes), até porque não foi testada a sua validade e fiabilidade enquanto avaliador da capacidade de compreensão de MP de acordo a complexidade do contexto verbal oral. Assim sendo, estas adaptações deverão ser alvo de um estudo aprofundado para averiguar a validade e fiabilidade do mesmo na população portuguesa com Autismo. Acresce ainda o facto de o estudo ter sido quantitativo e, como tal, considera-se essencial proceder à exploração da análise qualitativa relativamente aos tipos de respostas fornecidas pelas crianças. Isso poderá permitir revelar mais sobre a compreensão metafórica entre os sujeitos.

Finalmente deve ter-se em conta o papel de algumas variáveis sociodemográficas que não foram estudadas e cuja influência na compreensão metafórica se pode revelar interessante. Em pesquisas futuras podem constituir elementos de controlo que permitam conhecer melhor a população em causa. Especificamente, na literatura é relatada a influência de alguns fatores: socioculturais, ambientais, escolares e familiares, no desenvolvimento linguístico da criança (Andrade, 2005). Sendo a metáfora um elemento intrínseco à linguagem e cognição, estes poderão condicionar o processo de aquisição e compreensão de metáforas. Portanto, para além das variáveis sociodemográficas, considera-se ainda que variáveis, às quais não foi possível aceder, tais como a quantidade e qualidade de estimulação linguística inerentes aos diversos contextos em que as crianças se movem (e.g. escolar, familiar, terapêutico, etc.), poderão ter tido um papel importante na análise dos resultados. Ademais de referir a possível influência de outros agentes, que não foram integrados nesta pesquisa, tais como o perfil de desenvolvimento da linguagem e o perfil cognitivo. Isto porque o processo de compreensão de linguagem metafórica requer competências linguísticas e cognitivas (Keil, 1986; Vosniadou, 1988), bem como as competências de TCC que segundo Goldstein et al. (2010) e Siqueira (2003) estão relacionadas com as dificuldades na compreensão metafórica.

5.2.CONCLUSÕES

5.2.1.Síntese da investigação realizada

Durante a prática profissional, a observação da predominância de enunciados metafóricos no quotidiano enquanto fator gerador de confusão em situações comunicativas diárias em crianças com Autismo, constituiu um dos elementos que fomentaram a necessidade de investigar a compreensão de MP em crianças com SA relativamente às crianças com desenvolvimento típico. O interesse deste estudo também é fundamentado pelas disparidades inerentes aos critérios de diagnósticos para a SA observadas na pesquisa bibliográfica efetuada, a elevada prevalência de metáforas no quotidiano e a sua relevância na sua estruturação, enquanto elemento inerente à cognição, linguagem, comunicação, socialização e educação do ser humano. Com efeito, pretendeu-se analisar a compreensão de MP verbais e não-verbais, ou seja, se o processamento metafórico difere com a informação sensorial através da qual são transmitidas,

verbal (informação verbal oral) ou verbo-pictórica (informação verbal oral e visual), respetivamente. Para além disso, propôs-se verificar se a compreensão metafórica difere de acordo com a complexidade do contexto linguístico em que se encontram integradas. Assim sendo, esta investigação objetivou o aprofundar dos conhecimentos sobre os processos metafóricos e a sua relação com outros elementos importantes para a população em estudo. Constitui assim, um motor de busca de linhas orientadoras para o processo terapêutico (adequação do planeamento de intervenção, de estratégias, objetivos e matérias) e educacional da criança, no sentido de proporcionar ferramentas de apoio à sua integração social.

A concretização do estudo implicou, primeiramente, a obtenção de autorizações para a recolha dos dados junto das instituições públicas e privadas a nível nacional. Seguidamente e, considerando as crianças enquadradas nos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, procedeu-se à aplicação do protocolo de avaliação composto por uma grelha de caracterização sociodemográfica dos informantes e pelo teste de compreensão de MP adaptado de Siqueira (2003). Recolhidos os dados, prosseguiu-se à elaboração de uma base de dados, analisada mediante a aplicação de testes estatísticos para investigar o efeito da SA na compreensão metafórica, o efeito da complexidade do contexto linguístico verbal oral circundante às MP e do tipo de tarefa – verbal e não-verbal – na interpretação de MP.

5.2.2.Principais Conclusões

O estudo piloto corrente permitiu confirmar a necessidade de dar continuidade à exploração desta investigação na população de indivíduos com SA em Portugal, tendo revelado a complexidade deste processo e contribuído para a delineação de diretrizes que deverão guiar as pesquisas futuras. Aos objetivos propostos no trabalho corrente, subjaz o fato de o mundo quotidiano ser composto por situações e acontecimentos repletos de informações complexas. São transmitidas através de estímulos diversos (e.g. visuais, táteis, auditivos, etc.) que, para serem compreendidos pelo ser humano, deverão ser integrados de forma organizada e coerente. As experiências de vida diária que envolvem todas estas informações contribuem para o desenvolvimento de cada um, no qual se enquadra o processo de aquisição e desenvolvimento das MP que influenciam a estruturação do quotidiano. A não compreensão das mesmas, sendo frequentes em situações comunicativas diárias, poderá condicionar a comunicação e interação do indivíduo com o outro. Portanto, as principais conclusões facultadas por este estudo, atendendo aos objetivos propostos são:

- a) O grupo de crianças com SA tem dificuldades em compreender MP, revelando serem detentoras de um sistema conceptual pobre em conceitos subjacentes aos domínios fonte e alvo que fundamentam as metáforas utilizadas no estudo. Na globalidade, relativamente às MP integradas num contexto verbal oral simples e menos detalhado, as crianças com SA demonstram facilidade na ativação de mapeamentos entre os domínios fonte e alvo quando a atualização metafórica assume a forma linguística verbal oral. Em contrapartida revelaram maior dificuldade nas MP não-verbais, comparativamente às crianças com desenvolvimento típico. Desta forma, este estudo parece indicar um possível atraso no desenvolvimento metafórico em crianças com SA, nomeadamente quando estas são apresentadas simultaneamente na forma verbal oral e visual. Isto porque na faixa etária em que estas se encontram, o processo de aquisição e desenvolvimento metafórico já se deveria encontrar completamente formado.
- b) Ainda relativamente às MP integradas num contexto verbal oral simples, menos detalhado, a compreensão metafórica não depende do tipo de tarefa, ou seja, as crianças com SA não demonstraram diferenças significativas na compreensão de MP quer verbais, quer verbo-pictóricas. O que parece indicar que apesar de haver influência na integração da informação sensorial de acordo com a modalidade na qual são transmitidas, esta não é tão significativa para MP integradas em enunciados verbais orais simples (frases).
- c) Quanto ao tipo de contexto verbal oral circundante, as crianças com SA têm dificuldades em compreender MP integradas num contexto verbal oral mais complexo quando comparadas com as integradas num contexto verbal oral mais simples. Assim sendo, parece que a complexidade de estímulos envolventes às MP aparentam dificultar a integração da informação linguística num contexto verbal oral complexo, o mesmo não se verifica quando se trata de MP integradas em frases, dado o menor número de detalhes linguísticos presentes. Portanto, parece haver influência das falhas da TCC na compreensão das MP integradas em contextos verbais orais complexos.
- d) A variabilidade na compreensão das diferentes MP registadas nas crianças com SA, decorrente da análise qualitativa, sugere a influência do conhecimento conceptual de cada uma, do grau de correlação estabelecida entre os pares de domínios de acordo com as experiências diárias, com o contexto em que as MP se integram e com a modalidade na qual estas são transmitidas.

Os resultados obtidos que refletem dificuldades das crianças SA estudadas sugerem a existência de um atraso na compreensão metafórica nas crianças com SA, marcado por uma maior facilidade em compreender MP verbais num

contexto linguístico simples, mas dificuldades em compreender as MP não-verbais nesse mesmo contexto. Porém, a modalidade (audiovisual e verbal oral) na qual as MP integradas em contextos linguísticos simples (frases) são transmitidas, não parece exercer uma influência significativa. Por outro lado, as dificuldades no processamento metafórico podem ser influenciadas pela presença de um sistema conceptual pobre nas crianças com SA e pelas reduzidas experiências quotidianas, que influenciam o grau de correlação estabelecido entre os pares de domínios que constituem as metáforas. Para além disso, a presença de um contexto linguístico complexo, constituído por uma multiplicidade de unidades contextuais circundantes às MP, parece dificultar a ativação dos mapeamentos dos domínios subjacentes às mesmas, possivelmente devido às falhas nas competências da TCC. Todas estas alterações podem ser potencialmente causadoras de dificuldades comunicativas nas interações diárias com o outro no meio em que a criança com SA se move.

As conclusões alcançadas contribuem para a prática profissional e educacional das crianças com SA. Neste sentido, sugere-se a concretização de uma intervenção que assente na estimulação linguística do sistema conceptual, particularmente de conceitos relativos às emoções, e da compreensão metafórica. As atividades realizadas deverão proporcionar experiências diversificadas e recorrer a materiais que utilizem estímulos audiovisuais, com alternância progressiva da sua integração em contextos linguísticos desde o mais simples ao mais complexo. Pretende-se responder às reais necessidades destas crianças, potenciando as suas habilidades, de forma a torná-las mais competentes no processo de socialização. Consequentemente contribui para a sua integração social num mundo repleto de informações diversas e complexas que, por norma, estimulam mais do que um sentido em simultâneo.

5.2.3. Sugestões para trabalhos futuros

O estudo piloto efetuado permitiu confirmar a necessidade em dar continuidade à investigação realizada, com recurso a uma amostra de maior dimensão e com a eliminação das limitações detetadas. Este alertou para a importância da exploração da influência do contexto e suas componentes na compreensão metafórica, bem como do estudo da influência das competências linguísticas e cognitivas neste processo. Para tal, sugere-se que, previamente ao estudo da compreensão de metáforas se efetue a validação do Teste de Compreensão de MP (Siqueira, 2003) para o PE e se efetue o estudo da validade e fiabilidade do subteste criado para averiguar a influência da complexidade do contexto verbal oral na compreensão metafórica. Poderá ainda, ser investigado o desenvolvimento da linguagem e o perfil cognitivo dos indivíduos com SA, as competências da TCC (integração da informação verbal e visual) e o processamento sensorial, bem como a influência destes fatores na compreensão metafórica. Seria igualmente interessante estudar a influência da idade no processo de compreensão metafórica desta população.

No estudo dos processos que envolvem a interpretação de MP, seria benéfico complementar a análise quantitativa dos dados, com uma análise qualitativa mais aprofundada do tipo de respostas fornecidas, dado que poderão facultar informações bastante pertinentes sobre a população com SA. Seria aconselhável que o processo de exploração das competências e dificuldades da população com Autismo seguisse algumas etapas, ou seja, primeiramente centrar o processo de investigação em cada subgrupo das PGD e, só após o conhecimento aprofundado de cada um, se estabelecer a comparação entre os mesmos, de forma a compreender quais as reais diferenças entre estes e as reais necessidades de cada um.

Bibliografia

- Alonso, T. O. (1995). Conceptos Generales. In Ciências de La Educacion Preescolar y Especial (Ed.), *Neuropsicologia del Language* (pp. 19-28). Madrid: Cepe.
- Ami Klin, Volkmar, F. R., Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Rourke, B. P. (1995). Validity and neuropsychological characterization of Asperger syndrome: convergence with nonverbal learning disabilities syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(7), 1127-1140.
- Andrade, F. W. C. d. (2005). *Brilhando através das nuvens negras: Há subjetividade na linguagem da "criança autista"?* Doutorado em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco & Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Recife.
- Annaz, D., & Rundblad, G. (2010a). The atypical development of metaphor and metonymy comprehension in children with autism. *Autism*, 14(1), 29-46. doi: 10.1177/1362361309340667
- Annaz, D., & Rundblad, G. (2010b). Development of metaphor and metonymy comprehension: Receptive vocabulary and conceptual knowledge. *British Journal of Developmental Psychology* 28(3), 547-563. doi: 10.1348/026151009X454373
- APA. (2006). Perturbações que Aparecem Habitualmente na Primeira e na Segunda Infância ou na Adolescência. In João Cabral Fernandes (Ed.), *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais: DSM-IV-TR* (4.ª edição, Texto Revisto ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- APSA. (n.d.). Síndrome de Asperger Retrieved Março, 2013, from <http://www.apsa.org.pt/sa.php>
- Arruda, M. R. (2013). *Aqui a natureza é a estrela: Mescagem Conceptual e Redes de Espaços Mentais na campanha Hollywood da Hortifruti*. Mestrado, Universidade Aberta de Portugal, Repositório aberto da UAP. Retrieved from <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/25421/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20atualizada%20Maria%20R.%20Arruda.pdf> Repositório aberto da UAP database.
- Artigas. (1999). Language in Autistic Disorders. *Revista de Neurologia*, 28, 6.
- ASHA. (1982). Language (Publication no. 10.1044/policy.RP1982-00125). Available from American Speech-Language-Hearing Association, from ASHA Practice Policy <http://www.asha.org/policy/RP1982-00125.htm>
- Asociación Internacional Autismo-Europa. (2000). Descripción del Autismo: Elaborado bajo los auspicios del Consejo de Autismo-Europa. Retrieved from Transtornos del Espectro Autista website: http://ier.isciii.es/autismo/pdf/aut_autis.pdf
- Assunção, A. L., & Sperandio, N. E. (2011). Pensando a metáfora por um viés cognitivo e cultural. *ReVeLe*, 16.
- Babin, B., Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2009a). Análise Multivariada da Variância. In Artmed (Ed.), *Análise Multivariada de Dados* 6ª edição (pp. 303-356). Brasil. Retrieved from http://books.google.pt/books?id=oFQs_zJl2GwC&pg=PA325&lpg=PA325&dq=valor+fixo+de+alfa+0.05+estat%C3%ADstica&source=bl&ots=KG300c7dsq&sig=jXn9hPa13rWGvnuZ7RQr2UPrY0Q&hl=pt-PT&sa=X&ei=ftiNUaLvNMaLhQfxzYDwDw&ved=0CDkQ6AEwAg#v=onepage&q=valor%20fixo%20de%20alfa%200.05%20estat%C3%ADstica&f=false.
- Babin, B., Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2009b). Introdução. In Artmed (Ed.), *Análise Multivariada de Dados* 6ª edição (pp. 22). Brasil. Retrieved from http://books.google.pt/books?id=oFQs_zJl2GwC&pg=PA325&lpg=PA325&dq=valor+fixo+de+alfa+0.05+estat%C3%ADstica&source=bl&ots=KG300c7dsq&sig=jXn9hPa13rWGvnuZ7RQr2UPrY0Q&hl=pt-PT&sa=X&ei=ftiNUaLvNMaLhQfxzYDwDw&ved=0CDkQ6AEwAg#v=onepage&q=valor%20fixo%20de%20alfa%200.05%20estat%C3%ADstica&f=false.
- Bailer, C., D'Ely, L. M. B., & Souza, R. C. (2011). Planeamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. *Revista Intercâmbio*, XXIV, 120-146.
- Baptista, C., & Bosa, C. (Eds.). (2002). *Autismo e educação: Reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed.
- Baron-Cohen, S., & Swettenham, J. (1997). Theory of mind in autism: Its relationship to executive function and central coherence. In John Wiley and Sons (Ed.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (2nd ed., pp. 880-893). University of Cambridge: Departments of Experimental Psychology and Psychiatry. Retrieved from http://www.bowdige.org/documents/files/Theory_of_mind_in_autism--Executive_function_and_central_coherence.pdf (D Cohen & F Volkmar).
- Bauer, S. (1996). Asperger Syndrome -Through the Lifespan. Retrieved from <http://www.aspergersyndrome.org/Articles/kelley.aspx>
- Bertone, A., Lepore, F., Peters, F., Charbonneau, G., Mottron, L., Collignon, O., . . . Lassonde, M. (2012). Reduced multisensory facilitation in persons with autism. *Cortex*(0). doi: dx.doi.org/10.1016/j.cortex.2012.06.001
- Bilbow, R. M. (1975). A cognitive developmental study of metaphor comprehension. *Developmental Psychology*, 11(4), 415-423. doi: 10.1037/h0076668
- Bitti, P. R., & Zani, B. (1997). A Comunicação como processo social In E. Estampa (Ed.), *Os estudos sobre a linguagem* (2ª ed., pp. 93-98). Lisboa.
- Borges, M., & Shinohara, H. (2007). Síndrome de Asperger em paciente adulto: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 3, 42-53.
- Bosa, C., Siqueira, M., Parente, M. A., & Leon, V. C. (2007). A especificidade da compreensão metafórica em crianças com autismo. *Psico: Faculdade de Psicologia*, 38, 269-277.
- Boucher, J. (2003). Language development in autism. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 67(1), 159-163. doi: 10.1016/j.ijporl.2003.08.016
- Boucher, J., Perkins, M. R., & Dobbinson, S. (1998). Structural patterns in conversations with a woman who has autism. *Journal of Communication Disorders*, 31(2), 113-134. doi: 10.1016/S0021-9924(97)00085-3

- Bowler, D. M. (1992). "Theory of mind" in Asperger's syndrome. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 33(5), 877-893.
- Caldas, A. C. (1999). A Linguagem Oral. In McGraw-Hill (Ed.), *A herança de Franz Joseph Gall - O cérebro ao serviço do comportamento humano*. Lisboa.
- Carvalho, A., Gonçalves, A., Mota, C. P., Lobo, C., Pereira, F., Capucha, L., ... Miguel, T. S. (2008). Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo. Normas Orientadoras. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular & Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo (Eds.), Retrieved from www.dgidc.min-edu.pt/.../ensinoespecial/publ_unidades_autismo.pdf
- Carvalho, H. J. G. (1973). Formas não verbais da linguagem humana. In C. Editora (Ed.), *Teoria da Linguagem* (Vol. I, pp. 63-77). Coimbra.
- Coimbra, R. L. (1999). *Estudo Linguístico dos Títulos de Imprensa em Portugal: A Linguagem Metafórica*. Doutoramento em Linguística Universidade de Aveiro, Repositório Institucional de Universidade de Aveiro. Retrieved from <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4615/1/869.pdf> Available from RIA
- Colle, L., Baron-Cohen, S., & Hill, J. (2006). Do Children with Autism have a Theory of Mind? A Non-verbal Test of Autism vs. Specific Language Impairment. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 37, 719-723. doi: 10.1007/s10803-006-0198-7
- Dacosta, L. (Ed.). (1981). *Nos Jardins do Mar*. Porto: Figueirinhas.
- Dissanayake, C., & Macintosh, K. (2004). Annotation: The similarities and differences between autistic disorder and Asperger's disorder: a review of the empirical evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 421-434. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00234.x
- Draaisma, D. (2000). Metaphors of Memory: A History of Ideas about the mind QuarkXPress (Ed.) Retrieved from http://books.google.pt/books?id=Q0LIL1A9p9cC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Ellis, H. D., L.Gunter, H., & Ghaziuddin, M. (2002). Asperger Syndrome: Tests of Right Hemisphere Functioning and Interhemispheric Communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(4), 263-281. doi: 10.1023/a:1016326701439
- Farias, C. V. V. N. (2006). *A Metáfora na literatura em língua estrangeira: efeitos de uma intervenção pedagógica*. Mestrado em Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro. Retrieved from http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/hunesf.pdf Available from Secretaria da Educação
- Fauconnier, G., & Turner, M. (1994). Conceptual Projection and Middle Spaces. Retrieved from UCSD Cognitive Science website: www.cogsci.ucsd.edu
- Fauconnier, G., & Turner, M. (1998). Conceptual Integration Networks. *Cognitive Science Society*, 22(2), 133-187.
- Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities B. Books (Ed.) Retrieved from Scribd database Retrieved from <http://pt.scribd.com/doc/37961286/Fauconnier-Turner-2002-The-Way-We-Think-Conceptual-Blending-the-Mind-s-Hidden-Complexities>
- Feldman, J., & Narayanan, S. (2004). Embodied meaning in a neural theory of language. *Brain & Language*, 89(2), 385-392. doi: 10.1016/S0093-934X(03)00355-9
- Ferderer, M. (2012). *Weak Central Coherence Theory Problem Solving in Adults with Asperger Syndrome*. Honors Theses, The University of Southern Mississippi, The Aquila Digital Community. Retrieved from http://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=honors_theses The Aquila Digital Community database. (28)
- Fernandes, Á. V., Neves, J. V., & Scaraficci, R. A. (2004). Autismo. 9. Retrieved from Instituto de Computação UNICAMP website: www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/906/trabalhos/autismo.pdf
- Ferreira, L. C. (2008). A Teoria da Metáfora Conceptual Revisitada. *Revista Intercâmbio*, 17, 265-280.
- Fine, J., Bartolucci, G., Szatmari, P., & Ginsberg, G. (1994). Cohesive discourse in pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(3), 315-329.
- Forceville, C. (2010a). A Course in Pictorial and Multimodal Metaphor. Semiotic Institute Online, from Mark Dingemanse for the Semioticon <http://semioticon.com/sio/courses/pictorial-multimodal-metaphor/>
- Forceville, C. (2010b). A Course in Pictorial and Multimodal Metaphor. Semiotic Institute Online, from Mark Dingemanse for the Semioticon <http://semioticon.com/sio/courses/pictorial-multimodal-metaphor/preliminary-concepts-and-terminology/>
- Forceville, C. (2010c). A Course in Pictorial and Multimodal Metaphor. Semiotic Institute Online, from Mark Dingemanse for the Semioticon <http://semioticon.com/sio/files/downloads/2011/03/cforceville7.pdf>
- Fortin, M.-F., & Ducharme, F. (1996). Estudos de Tipo Correlacional (N. Salgueiro, Trans.). In Décarie Éditeur (Ed.), *O Processo de Investigação: Da concepção à realização* (pp. 174-199). Loures.
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma* (2nd ed.). Oxford: Wiley.
- Frith, U. (2004). Emanuel Miller lecture: confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry, And Allied Disciplines*, 45(4), 672-686.
- Gadia, C., Tuchman, R., & Rotta, N. (2004). Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, 80(2), 12.
- Gerhardt, A. F. L. M. (2010). Integração conceptual, formação de conceitos e aprendizado. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 247-406.
- Ghaziuddin, M., & Gerstein, L. (1996). Pedantic speaking style differentiates Asperger syndrome from high-functioning autism. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 26(6), 585-595.
- Ghaziuddin, M., Thomas, P., Napier, E., Kearney, G., Tsai, L., Weleh, K., & Fraser, W. (2000). Brief report: Brief syntactic analysis in Asperger syndrome: a preliminary study. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 30(1), 67-70.
- Gibbs, R., Franço, E., & Lima, P. (2001). Emergência e Natureza da Metáfora Primária: Desejar é Ter Fome. In Departamento de Linguística (DL) do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (Ed.), (pp. 170-140). Caderno de Estudos Linguísticos: UNICAMP.

- Gibbs, R., Lima, P. L. C., & Francozo, E. (2004). Metaphor is grounded in embodied experience. *Journal of Pragmatics*, 36(7), 1189-1210. doi: 10.1016/j.pragma.2003.10.009
- Gilchrist, A., Cox, A., Adams, C., & Green, J. (2002). Conversational behaviour of children with Asperger syndrome and conduct disorder. *Journal of Child Psychology And Psychiatry, And Allied Disciplines*, 43(5), 679-690.
- Gillberg, C., & Gillberg, C. (1989). Asperger syndrome - some epidemiological considerations: a research note. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry, And Allied Disciplines*, 30(4), 631.
- Goldstein, A., Faust, M., & Gold, R. (2010). Semantic integration during metaphor comprehension in Asperger syndrome. *Brain and Language*, 113(3), 124-134. doi: 10.1016/j.bandl.2010.03.002
- Grady, J. (2005). Primary metaphors as inputs to conceptual integration. [Article; Proceedings Paper]. *Journal of Pragmatics*, 37(10), 1595-1614. doi: 10.1016/j.pragma.2004.03.012
- Grady, J., Oakley, T., & Coulson, S. (1999). Blending and Metaphor. *Metaphor in cognitive linguistics*. Retrieved from http://cogweb.ucla.edu/CogSci/Grady_99.html
- Grady, J. E. (1997). *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. Doctor, University of California.
- Green, M., & Evans, V. (2006). Conceptual Blending. In E. U. P. Ltd (Ed.), *Cognitive Linguistics: An Introduction* (pp. 400-440). Rom-Phil.Narod.RU: British Library.
- Happé, F. (1993). Communicative competence and theory of mind in autism: A test of relevance theory. *Cognition*, 48(2), 101-119. doi: 10.1016/0010-0277(93)90026-r
- Happé, F. (1997). Compreendendo Mentes e Metáforas: Revelações sobre o Estudo da Linguagem Figurada no Autismo. Profala, from Profala <http://www.profala.com/artautismo12.htm>
- Happé, F., & Frith, U. (2006). The Weak Central Coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5-23. doi: 10.1007/s10803-005-0039-0
- Hill, E., & Frith, U. (2003). Understanding autism: insights from mind and brain. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 358(1430), 281-289. doi: 10.1098/rsb.2002.1209
- Hutten, M. (2013). Aspergers Symptoms in Infants, Toddlers and Older Children. Retrieved from <http://www.myaspergerschild.com/2011/02/aspergers-symptoms-in-infants-toddlers.html>
- INE. (2010). Classificação Portuguesa das Profissões 2010. 485. Retrieved from Governo dos Açores website: <http://azores.gov.pt/NR/rdonlyres/2750F07D-9748-438F-BA47-7AA1F8C3D794/0/CP2010.pdf>
- Jarrold, C., & Russel, J. (1997). Counting Abilities in Autism: Possible Implications for Central Coherence Theory. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(1), 25-37. doi: 10.1023/A:1025817121137
- Johnson, C. (1999). Metaphor vs. Conflation in the Acquisition of Polysemy: the Case of See. In Chris Sinha & Msako Hiraga & Sherman Wilcox (Ed.), *Cultural, Psychological and Typological Issues in Cognitive Linguistics* (pp. 155-208). Amsterdam: John Benjamins.
- Jolliffe, T., & Baron-Cohen, S. (1997). Are people with autism and Asperger syndrome faster than normal on the Embedded Figure test? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 527-534. doi: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01539.x
- Jolliffe, T., & Baron-Cohen, S. (1999). A test of central coherence theory: linguistic processing in high-functioning adults with autism or Asperger syndrome: is local coherence impaired? *Cognition*, 71(2), 149-185. doi: 10.1016/S0010-0277(99)00022-0
- Kanner, L. (1944). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kasirer, A., & Mashal, N. (2012). Principal component analysis study of visual and verbal metaphoric comprehension in children with autism and learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 274-283. doi: 10.1016/j.ridd.2011.09.010
- Keil, F. C. (1986). Conceptual domains and the acquisition of metaphor. *Cognitive Development*, 1(1), 73-96. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2014\(86\)80024-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0885-2014(86)80024-7)
- Kelly, M. (2012). *Stimulus Over-selectivity: An Investigation of Extinction Effects and Correlates across Populations*. Doutoramento, National University of Ireland, ARAN - Access to Research at NUI Galway. Retrieved from <http://aran.library.nuigalway.ie/xmlui/handle/10379/3282> ARAN News database.
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 8.
- Klin, A., Carter, A. S., Volkmar, F. R., & Grossman, J. B. (2000). Verbal Bias in Recognition of Facial Emotions in Children with Asperger Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(3), 369-379. doi: 10.1111/1469-7610.00621
- Klin, A., Saulnier, C., Sparrow, S., Cicchetti, D., Volkmar, F., & Lord, C. (2007). Social and Communication Abilities and Disabilities in Higher Functioning Individuals with Autism Spectrum Disorders: The Vineland and the ADOS. *Journal of Autism Dev Disord*, 37. doi: 10.1007/s10803-006-0229-4
- Kövecses, Z. (2000). *Metaphor and emotion language, culture, and body in human feeling*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A Practical Introduction*. O. U. Press (Ed.) (pp. 375). Retrieved from Scribd database Retrieved from <http://pt.scribd.com/doc/62898566/Metaphor-a-Practical-Introduction>
- Lakoff, G. (1992). *The Contemporary Theory of Metaphor*. 46. Retrieved from <http://terpconnect.umd.edu/~israel/lakoff-ConTheorMetaphor.pdf>
- Lakoff, G. (2009). The Neural Theory of Metaphor. In Ray Gibbs (Ed.), *The Metaphor Handbook*. Social Science Research Network: Cambridge University Press. Retrieved from http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1437794. doi: dx.doi.org/10.2139/ssrn.1437794
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Textos en Línea, (pp. 276). Retrieved from <http://www.textosenlinea.com.ar/libros/Lakoff%20y%20Johnson%20-%20Metaphors%20We%20Live%20By%20-%201980.pdf>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999a). The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. In B. Books (Ed.), *Philosophy In The Flesh* (Vol. 25). New York.

- Lakoff, G., & Johnson, M. (Eds.). (1999b). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York.
- Lazenby, A. L., Lockyer, L., & Dennis, M. (2001). Inferential Language in High-Function Children with Autism. [Article]. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 31(1), 47-54.
- Leinonen, E., Ebeling, H., Moilanen, I., Jussila, K., Mattila, M.-L., Ryder, N., & Kuusikko, S. (2006). Use of Context in Pragmatic Language Comprehension by Children with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 37, 1049-1059. doi: 10.1007/s10803-006-0247-2
- Lemos, F., & Antunes, F. (Eds.). (2005). *Trampolim. Escrita na Palma da Mão: Atividades de escrita. Língua Portuguesa 3º ano*. Porto: Porto Editora.
- Leon, V. C. (2008). *A compreensão e a produção de enunciados metafóricos em crianças com transtornos globais do desenvolvimento*. Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. Retrieved from <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&ved=0CDcQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.wcaap.pt%2Fdetail.jsp%3Fid%3Durn%3Aurn%3Aibict.bral%3Aoi%3Awww.lume.ufrgs.br%3A10183%2F17822&ei=2TOPUaO6kIR7Abrl4GoBA&usq=AFOjCNH8MoVIOsN3j1XiJ8HgD9Ldg92g&sig2=7zCKNCKNdJ0b1yB-HqXSA> Domínio Público database.
- Levi, G., Pinto, M. A., & Melogno, S. (2012). Metaphor and metonymy in ASD children: A critical review from a developmental perspective. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(4), 1289-1296. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2012.04.004>
- Levy, F. (2007). Theories of Autism. *The Australian And New Zealand Journal of Psychiatry*, 41(11), 859-868.
- Lima, C. B. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo - Manual prático de intervenção*. Lisboa: LIDEL.
- Lima, P. L. C. (2006). About Primary Metaphors. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 22, 109-122. doi: dx.doi.org/10.1590/S0102-44502006000300009
- López, B., & Leekam, S. R. (2003). Do children with autism fail to process information in context? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(2), 285-300. doi: 10.1111/1469-7610.00121
- Lucas, A. S., Savoie, M. M., & Souto, W. C. (2009). Estratégias Cognitivas Adotadas Pelas Interfaces Para Transmissão de Informações. *Revista Científica do ITPAC*, 2, 7.
- Lyons, J. (1980). *Semântica* (Wanda Ramos, Trans.): Editorial Presença & Martins Fontes.
- Macedo, A. C., Feltes, H. P., & Farias, E. M. (2008). Cognição e Linguística: explorando territórios, mapeamentos e percursos ediPUCRS (Ed.) Retrieved from <http://books.google.pt/books?id=HQwpJqoZKcC&pg=PA33&dq=Teoria+neuronal+da+Met%3A%1fora+Narayanan+1997&hl=pt-PT&sa=X&ei=9YUFT62YMMKKhQIZscTNAQ&ved=0CDMO6AEwAA#v=onepage&q=Teoria%20neuronal%20da%20Met%3A%1fora%20Narayanan%201997&f=false>
- Marchi, A., Rufino, B., Deschamps, B., Schuewk, D., Coça, K., & Mousinho, R. (2009). Aquisição da Linguagem Figurada. *Revista Psicopedagogia*, 26, 7.
- Mello, A. M. R. d. (2005). *Autismo: Guia Prático*. AMA - Associação de Amigos do Autista & CORDE - Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Eds.), Retrieved from <http://pt.scribd.com/doc/62984242/Autismo-Guia-Pratico-Ana-Maria-S-Ros-de-Mello>
- Ministério da Educação. (2008). *Decreto-Lei n.º 3/2008*. Diário da República Electrónico: Diário da República Retrieved from <http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>
- Monfort. (2009). Comunicación y lenguaje: bidireccionalidad en la intervención en niños con trastorno de espectro autista. *Revista de Neurología*, 4.
- Morgan, S., & Carpentieri, S. (1994). Brief report: a comparison of patterns of cognitive functioning of autistic and nonautistic retarded children on the Stanford-Binet-Fourth Edition. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(2), 215-223.
- Neto, A. A. C. (2008). *A compreensão das metáforas: um estudo psicolinguístico*. Mestrado em Linguística, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa. Retrieved from repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17323/2/1840_ulfl061155_tm.pdf
- Norbury, C. F. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor: Evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 383-399. doi: 10.1348/026151005X26732
- Oliveira, G. (2009). *Autismo*. Paper presented at the Autismo, Viana do Castelo. http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=5&cad=rja&ved=0CEkQFjAE&url=http%3A%2F%2Fama-autismo.pt%2Findex.php%2Fdocumentos%2Fdoc_download%2F33-compreender-o-autismo-dr-guioamar-oliveira&ei=jQg6UZPUNoeYhQekwoGoBg&usq=AFOjCNHUJZSZBmxvJIGCuaViUYjNN4g4nw&sig2=kWYnyOy7OUQKJ16yk9agtA&bvm=bv.43287494.d.d2k
- Oliveira, G. (Ed.). (2006). *FORMAUTISMO: Manual de formação em autismo para professores e famílias* (Edição CD-ROM ed.). Lisboa: Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo.
- OMS. (2008). CID - 10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. Available from Datasus, from Datasus <http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm>
- Orrú, S. E. (2010). Síndrome de Asperger: aspectos científicos e educacionais. *Revista Ibero-americana de Educação*, 13.
- Ortiz, M. (2011a). La Metáfora Visual Corporeizada: Bases Cognitivas del Discurso Audiovisual. *Zer: Revista de estudios de comunicación*, 16(30), 57-73.
- Ortiz, M. (2011b). Primary metaphors and monomodal visual metaphors. *Journal of Pragmatics*, 43(6), 1568-1580. doi: 10.1016/j.pragma.2010.12.003
- Ortiz, M. J. (2010). Visual Rhetoric: Primary Metaphors and Symmetric Object Alignment. *Metaphor and Symbol*, 25:3. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/10926488.2010.489394> doi:10.1080/10926488.2010.489394

- Ortony, A., & Vosnidou, S. (1983). The Emergence of Literal-Metaphorical-Anomalous Distinction in Young-Children. In U. o. Illinois (Ed.), *Child Development* (Vol. 54, pp. 154-161). JSTOR: Wiley. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1129872>.
- Owens, R. E. (2005). The Territory. In A. B. C. S. a. Disorders (Ed.), *Language Development: An Introduction* (pp. 1-29). Boston: Pearson Technology Group - Resource Center & Online Store. Retrieved from <http://vig.pearsonpr.com:8081/samplechapter/0205433189.pdf>.
- Özçalışkan, Ş. (2007). Metaphors We Move By: Children's & Developing Understanding of Metaphorical Motion in Typologically Distinct Languages. *Metaphor and Symbol*, 22(2), 147-168.
- Ozonoff, S., & Miller, J. N. (1996). An Exploration of Right-Hemisphere Contributions to the Pragmatic Impairments of Autism. *Brain and Language*, 52(3), 411-434. doi: 10.1006/brln.1996.0022
- Paivio, A., & Walsh, M. (1993). Psychological processes in the comprehension of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 307-328). Cambridge: Cambridge University Press. Retrieved from http://books.google.pt/books?id=QIJRvuXA_VcC&pg=PA307&lpg=PA307&dq=Ortony,+A.+Metaphor+and+Thought++Paivio+Psychological+processes+in+the+comprehension+of+metaphor&source=bl&ots=d9heAQAnWE&sig=59hixpbH33aLHy6Bhd5fZ7DMXD&hl=pt-PT&sa=X&ei=biAQUcmfE9G6hAejqIGoCw&ved=0CDEQ6AEwAA#v=onepage&q=Ortony%2C%20A.%20Metaphor%20and%20Thought%20%20Paivio%20Psychological%20processes%20in%20the%20comprehension%20of%20metaphor&f=false e. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139173865.016>
- Pfeifer, R., & Holenstein, E. (2002). *Primary Metaphor and Complex Metaphor*. Paper presented at the Seminar «Natural and Artificial Intelligence», University of Zurich, Swiss Federal Institute of Technology Zurich.
- Quintana, A., Quintana, A., Espino, O., Moreno, V., & Ramos, V. (2003). Para que, o que e como avaliar. . In Santos (Ed.), *Avaliação da Linguagem: Teoria e Prática do Processo de Avaliação do Comportamento Linguístico Infantil* (pp. 17-31). São Paulo: Santos.
- Rapin, I., & Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain and Development*, 25(3), 166-172. doi: 10.1016/s0387-7604(02)00191-2
- Rapp, A., Leube, D., Erb, M., Kircher, T., & Grodd, W. (2004). Neural correlates of metaphor processing. *Cognitive Brain Research*, 20(3), 395-402. doi: 10.1016/j.cogbrainres.2004.03.017
- Reyes, C. M. V., & Fera, M. I. M. (2012). Los Trastornos Generales Del Desarrollo: una aproximación desde la práctica Vol. 2. Consejería de Educación & Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación (Eds.), *El Síndrome de Asperger. Respuesta Educativa* (pp. 115). Retrieved from <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/Publicaciones> doi:SE-1160-06
- Rimland, B. (1971). *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 1, 161.
- Roballo, S. (2001). *Outro Lado da Síndrome de Asperger*. Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Universidade Católica de Brasília.
- Rodrigues, A. D. (2013). *Contexto*. De que é feito o contexto. Trabalho não publicado.
- Rondal, J.-A., Espert, E., Gombert, J. E., Thibaut, J.-P., & Comblain, A. (2007). Desenvolvimento da Linguagem Oral. In Artmed (Ed.), *Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto* (pp. 17-86). Brasil: Jean-Adolphe Rondal/Miguel Puyuelo.
- Saad, A. G. d. F., & Goldfeld, M. (2009). A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 21, 255-260.
- Saastli, S., Lepistö, T., Toppila, E., Kujula, T., Laakso, M., Wendt, T. N.-v., . . . Jansson-Verkasalo, E. (2008). Language Abilities of Children with Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1574-1580.
- Sawyer, A., Williamson, P., & Young, R. (2012). Can Gaze Avoidance Explain Why Individuals with Asperger's Syndrome Can't Recognise Emotions From Facial Expressions? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(4), 606-618. doi: 10.1007/s10803-011-1283-0
- Schmidt, C., & Kubaski, C. (2012). *Linguagem e Síndrome de Asperger: Compreendendo a fala de um adolescente com base nas teorias da mente e da coerência central*. Paper presented at the IX Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Região Sul (ANPED SUL), Universidade de Caxias do Sul. www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul9/anpedsul/.../672
- Setti, A., Maguinness, C., Newell, F., Burke, K., & Kenny, R. A. (2011). The effect of combined sensory and semantic components on audio-visual speech perception in older adults. [Original Research]. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 3. doi: 10.3389/fnagi.2011.00019
- Shriberg, L., Paul, R., McSeeny, J., Klin, A., Cohen, D., & Volkmar, F. (2001). Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and Asperger syndrome. *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research*, 44(5), 1097-1115.
- Silva, A. S. (1997). A Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma linguístico. Retrieved from <http://www.facil.ucp.pt/lingcognit.htm>
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Siqueira, M. (2003). *As metáforas Primárias na Aquisição da Linguagem: um estudo interlinguístico*. Doutorado em Letras em Linguística Aplicada, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, University of California, Porto Alegre.
- Siqueira, M., & Lamprecht, R. R. (2007). As Metáforas Primárias na Aquisição da Linguagem: um Estudo Interlinguístico *D.E.L.T.A.*, 23(2), 245-272.
- Sourn-Bissaoui, S. L., Caillies, S., Gierski, F., & Motte, J. (2011). Ambiguity detection in adolescents with Asperger syndrome: Is central coherence or theory of mind impaired? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 648-656. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2010.07.012>

- Sperber, D., & Wilson, D. (2002). *Relevance Theory: A Tutorial*. Paper presented at the Proceedings of the Third Tokyo Conference on Psycholinguistics, Tokyo.
- Streiner, D., Wilson, F., Archer, L., Szatmari, P., & Fisman, S. (1995). Asperger's Syndrome and Autism: Differences in Behavior, Cognition, and Adaptive Functioning. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(12), 1662-1671. doi: 10.1097/00004583-199512000-00017
- Stringaris, A., Goldstein, I., Fein, O., Gazal, O., & Giora, R. (2012). Salience and Context: Interpretation of Metaphorical and Literal Language by Young Adults Diagnosed with Asperger's Syndrome. *Metaphor and Symbol*, 27, 22-54. doi: 10.1080/10926488.2012.638823
- Tafuri, M. I. (2006). Satisfação autística, isolamento e autismo: da constituição psíquica à psicopatologia. *Latin-American Journal of Fundamental Psychopathology on Line*, VI, 15.
- Tager-Flusberg, H. (1999). A psychological approach to understanding the social and language impairments in autism. *International Review Of Psychiatry*, 11(4), 325-334. doi: 10.1080/09540269974203
- Telmo, I. C., & Equipa do Ajudaautismo. (2008). *FORMAUTISMO: Manual de formação em autismo para professores e famílias*. Lisboa: Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento do Autismo (APPDA).
- Vanin, A. A. (2010). A construção (criativa) do significado: processos inferenciais e blending *Ciências & Cognição*, 15(2).
- Vieira, A., Ribeiro, C., Vieira, C., Araújo, K., & Brandão, S. (n.d.). Métodos e Técnicas de Amostragem Retrieved 5 de Março, 2013, from <http://claracoutinho.wikispaces.com/M%C3%A9todos+e+T%C3%A9cnicas+de+Amostragem>
- Vivan, É. G. S. (2010). *Principais usos de processos verbais e metáforas interpessoais em artigos de Linguística Aplicada*. Doutoramento, Principais usos de processos verbais e metáforas interpessoais em artigos de Linguística Aplicada, Secretaria da Educação do Paraná. Retrieved from http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/Teses/4elide.pdf
- Volkmar, F. R., & Woodbury-Smith, M. R. (2009). Asperger Syndrome *European Child & Adolescent Psychiatry* (Vol. 18, pp. 2-11). SpringerLink
- Vosniadou, S. (1988). Contexto and the development of metaphor comprehension. In ILLINOIS (Ed.), (pp. 22). University of Illinois at Urbana-Champaign: Center for the Study of Reading: A reading Research and education center report.
- Voyer, D., Voyer, S., & Bryden, M. (1995). *Psychological Bulletin*, 117, 250.
- White, D. A., Nadler, J. D., Grace, J., Butters, M. A., & Malloy, P. F. (1996). Laterality difference in uquantitative and qualitativer Hooper performance. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 11(3), 223-229. doi: doi:10.1093/arclin/11.3.223
- Wing, L. (1993). The definition and prevalence of autism: A review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2(1), 61-74. doi: 10.1007/bf02098832
- Wing, L. (1997). The autistic spectrum. *The Lancet*, 350(9093), 1761-1766.
- Winner, E., Wapner, W., Cicone, M., & Gardner, H. (1979). Measures of metaphor. In E. W. H. Gardner (Ed.), *New Directions for Child Development* (Vol. 6, pp. 67-75). wiley online library: John Wiley & Sons. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cd.23219790608/abstract>. doi: 10.1002/cd.23219790608

Anexos

ANEXO I

SINOPSE DAS PGD DE ACORDO COM A CID-10 E O DSM-IV-TR³¹

Tabela comparativa dos critérios de diagnóstico das Perturbações Globais do Desenvolvimento

Perturbações Globais do Desenvolvimento	
Diagnóstico no DSM-IV-TR	Diagnóstico no CID-10
Perturbação Autista	Autismo Infantil
Perturbação de Asperger	Síndrome de Asperger
Perturbação Desintegrativa da Infância	Outros Perturbações Desintegrativas da Infância
Perturbação de Rett	Síndrome de Rett
PGD-NO Perturbação generalizado do desenvolvimento	Autismo Atípico
Não especificado	Outros PGD; PGD Não Específico
Autismo Atípico	Perturbação Hiperativa com Atraso mental
Não há correspondência com nenhum diagnóstico	Movimentos estereotipados

CID-10**F84 - Perturbações Globais do Desenvolvimento**

Grupo de perturbações caracterizadas por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões.

Utilizar, se necessário, um código adicional para identificar uma afeção médica associada e o retardo mental.

F84.0 – Autismo Infantil**F84.1 Autismo Atípico****F84.2 – Síndrome de Rett****F84.3 – Outra Perturbação Desintegrativa da Infância****F84.4 Perturbação com hipercinesia associada a atraso mental e movimentos estereotipados****F84.5 Síndrome de Asperger**

Perturbação de validade nosológica incerta, caracterizado por uma alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no Autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo.

Ele difere do Autismo essencialmente pelo fato de não estar associado ao retardo ou a uma deficiência de linguagem ou do desenvolvimento cognitivo. Os sujeitos que apresentam este transtorno são em geral muito desajeitados.

As anomalias persistem frequentemente na adolescência e idade adulta. O transtorno é acompanhado por vezes de episódios psicóticos no início da idade adulta.

- Psicopatia autística
- Transtorno esquizóide da infância

F84.8 Outras perturbações globais do desenvolvimento**F84.9 Perturbações globais não especificados do desenvolvimento**

³¹ (Reyes & Fera, 2012)

DSM-IV-TR

Perturbações Globais do Desenvolvimento

As PGD caracterizam-se por um défice grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: competências sociais, de comunicação ou pela presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. Os défices qualitativos que definem estas perturbações são claramente inadequados para o nível de desenvolvimento do indivíduo ou para a sua idade mental. Esta secção inclui: Perturbação Autística, Perturbação de Rett, Perturbação Desintegrativa de Segunda Infância, Perturbação de Asperger e Perturbação Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Estas perturbações são, geralmente, associadas a um certo grau de Deficiência Mental, o qual, se estiver presente, deve codificar-se no Eixo III.

2.99.80. Critérios de Diagnóstico para a Perturbação de Asperger*

A. Défice qualitativo da interação social manifestado pelo menos por 2 das seguintes características:

- 1) Acentuado défice no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como: contacto olhos nos olhos, postura corporal e gestos reguladores da interação social;
- 2) Incapacidade para desenvolver relações com os companheiros, adequadas ao nível de desenvolvimento;
- 3) Ausência da tendência espontânea para partilhar com outros prazeres, interesses ou objetivos (e.g., não mostrar, trazer ou indicar objetos de interesse);
- 4) Falta de reciprocidade social ou emocional.

B. Padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados, que se manifestam pelos menos por 1 das seguintes características:

- 1) Preocupação absorvente por um ou mais padrões estereotipados e restritivos de interesses que resultam anormais, quer em intensidade quer no objetivo;
- 2) Adesão aparentemente inflexível, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;
- 3) Maneirismos motores estereotipados e repetitivos (e.g., sacudir ou rodar as mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo);
- 4) Preocupação persistente com partes de objetos.

C. A perturbação produz um défice clinicamente significativo da atividade social, laboral ou de outras áreas importantes do funcionamento.

D. Não há um atraso global da linguagem clinicamente significativo (e.g., uso de palavras simples aos 2 anos de idade, frases comunicativas aos 3 anos de idade).

E. Não há atraso clinicamente significativo no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento de aptidões de auto-ajuda próprios da idade, no comportamento adaptativo (distinto da interação social) e na curiosidade acerca do meio ambiental durante a infância.

F. Não preenche os critérios para outra Perturbação do Desenvolvimento ou Esquizofrenia.

* A Perturbação de Asperger também poderá ser designada de Síndrome de Asperger (SA).

ANEXO II**INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO****3.1. Recolha de Dados Sociodemográficos****3.1.1. Grelha de Caracterização Sociodemográfica do Grupo de Controlo****GRELHA PARA A CARACTERIZAÇÃO SOCIDEMOGRÁFICA**

O presente documento consiste num questionário sobre a caracterização sociodemográfica para a constituição do Grupo de Controlo composto por crianças com Desenvolvimento Típico para a respetiva faixa etária, necessário ao “*Estudo da Compreensão de Metáforas em crianças com Síndrome de Asperger em idade escolar*”.

Código da Criança: _____ Data: _____

Identificação da instituição: _____ Contacto: _____

I – Informação geral sobre o caso

Idade:							
Sexo:	M	F					
Ano de escolaridade:	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	
Localidade:	Norte	Centro	Sul				
Meio habitacional:	Meio rural		Meio urbano				
Agregado Familiar:	Pai	Mãe	Irmãos	Avó	Avô	Tio(a)	Outro(s):
Escolaridade							
Profissão							

II – Informação médica

Presença de problemas de saúde?	Não	Sim		
Se sim, quais?				
Apresenta ou apresentou alguma perturbação de linguagem?	Não	Sim		
Se sim, quais?				
Apresenta perturbações cognitivas?	Não	Sim		
Se sim, quais?				
Patologias associadas:	Não	Sim		
Se sim, quais?				
Usufrui de acompanhamentos terapêuticos?	Sim	Não		
	Local onde usufrui de acompanhamento especializado:			
Se sim, sinalize quais:	Hospital	Escola	Clínica	Outro(s):
<input type="checkbox"/> Psicologia				
<input type="checkbox"/> Terapia da Fala				
<input type="checkbox"/> Terapia Ocupacional				
<input type="checkbox"/> Psicomotricidade				
<input type="checkbox"/> Fisioterapia				
<input type="checkbox"/> Outros:				

III – Informação escolar

Reprovou de ano?	Sim	Não
Sem sim, em que ano?		
Usufriui de apoio pedagógico?	Sim	Não
Usufriui de adequações curriculares?	Sim	Não
Dados educacionais:		
Observações:		

3.1.2. Grelha de Caracterização da População com SA

**Grelha para a caracterização de crianças com
Síndrome de Asperger**

O presente documento consiste no fornecimento de instruções relativas ao preenchimento da grelha de caracterização de crianças com Síndrome de Asperger (em anexo), necessária ao “*Estudo da Compreensão de Metáforas em crianças com Síndrome de Asperger em idade escolar*”. Este está a ser elaborado pela Terapeuta da Fala Andreia Gomes, mestranda em Ciências da Fala e Audição na Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro.

Instruções

Solicita-se o preenchimento do presente documento com os dados disponíveis respeitantes a cada criança com Diagnóstico de Síndrome de Asperger e com mais de 8 anos de idade, que seja acompanhada na instituição.

Os dados recolhidos serão usados somente para fins de estudo científico, sendo garantida a confidencialidade dos mesmos. O anonimato da criança será mantido através da identificação de cada caso, mediante a atribuição de um código.

Atribuição do código:

O Código deverá conter primeiramente a sigla da instituição em letras maiúsculas, seguida do número atribuído por ordem do preenchimento da grelha que se segue. E.g., no caso de a instituição ser a Universidade de Aveiro, o código deverá consistir nas siglas UA + número atribuído por ordem de preenchimento (UA1, UA2, UA3). Como se pode verificar, somente se conhecerá a instituição fornecedora dos dados.

Preenchida a grelha, solicito o seu envio para o seguinte endereço eletrónico: andreia Duarte gomes@hotmail.com.

A recolha das informações atribuídas através do preenchimento deste documento permitirá proceder à constituição da amostra, para que esta seja o mais homogénea possível. Seguidamente ser-lhe-ão enviados os documentos para proceder à avaliação da compreensão metafórica dos respetivos casos.

Grata pela atenção e pelo tempo disponibilizado, apresento os melhores cumprimentos

Andreia Gomes

Caraterização de crianças com Síndrome de Asperger

Código atribuído: _____	
Nome do profissional: _____	Data: _____
Identificação da instituição: _____	Contacto: _____

I – Informação geral sobre o caso

Idade: _____							
Sexo: M		F					
Ano de escolaridade: 4.º		5.º		6.º		7.º	
Localidade: Norte		Centro		Sul		8.º	
Meio habitacional: Meio rural		Meio urbano				9.º	
Agregado Familiar:	Pai	Mãe	Irmãos	Avó	Avó	Tio(a)	Outro(s):
Escolaridade							
Profissão							

II – Informação médica

Diagnóstico de E.G.A. efetuado por (especialidade médica): _____				
Idade em que se estabeleceu o diagnóstico: _____				
Patologias associadas:		Não Sim		
Se sim, quais? _____				
Usufrui de acompanhamentos terapêuticos?		Sim Não		
		Local onde usufrui de acompanhamento especializado:		
Se sim, sinalize quais:	Hospital	Escola	Clínica	Outro(s):
<input type="checkbox"/> Psicologia				
<input type="checkbox"/> Terapia da Fala				
<input type="checkbox"/> Terapia Ocupacional				
<input type="checkbox"/> Psicomotricidade				
<input type="checkbox"/> Fisioterapia				
<input type="checkbox"/> Outros:				

III – Informação escolar

Encontra-se integrado no decreto-lei 3/2008?	Sim	Não
A instituição de ensino que frequenta tem Sala TEACCH?	Sim	Não
Se sim, a criança frequenta a sala?	Sim	Não
Usufrui de adequações curriculares?	Sim	Não

Dados educacionais:
Observações:

3.2. Avaliação da Compreensão de Metáforas Primárias³²

Instruções para a aplicação do teste

OBJECTIVO DO TESTE

O Teste de Compreensão de Metáforas Primárias visa testar a compreensão verbal oral e visual de metáforas primárias em crianças com Síndrome de Asperger a partir dos 8 anos, bem como perceber se a compreensão verbal oral melhora ou piora quando inserida num contexto mais complexo (frase vs texto).

ESTRUTURA

Este teste encontra-se dividido em duas partes: Parte 1 – Compreensão de metáforas primárias verbais e Parte 2 – Compreensão de metáforas primárias não-verbais. O instrumento de avaliação foi adaptado a partir do Teste de Compreensão de Metáforas Primárias de Mayti Siqueira (2003), a partir do qual foram selecionadas as metáforas primárias para o presente estudo de investigação.

Parte1. Compreensão de Metáforas Primárias Verbais

Corresponde à apresentação verbal oral das metáforas primárias em estudo. Esta parte encontra-se subdividida nos seguintes subtestes:

- 1.1) Contexto frásico: 5 metáforas primárias selecionadas a partir das 8 presentes no Teste de Compreensão de Metáforas de Mayti Siqueira (2003).

Exemplo: MP: “A mãe do Pedro não engoliu as desculpas que ele lhe deu”.

AL: “A mãe do Pedro não aceitou as desculpas que ele lhe deu.”

FL: “A mãe do Pedro não engoliu o comprimido que ele lhe deu.”

- 1.2) Contexto textual: 5 metáforas conceptuais, selecionadas a partir das 8 presentes no Teste de Compreensão de Metáforas de Mayti Siqueira (2003), que se encontram inseridas num texto, num contexto mais complexo.

Parte 2. Compreensão de Metáforas Primárias Não-verbais

A segunda parte do teste consiste na avaliação da compreensão de metáforas primárias não-verbais. Esta é composta por 5 pranchas de imagens correspondentes às metáforas conceptuais primárias e respetivas ordens/questões.

Nota: Para melhor compreensão do teste segue-se o *Índice de siglas* – MP (Metáforas Primárias); MPV (Metáforas Primárias Verbais); MPNV (Metáforas Primárias Não-verbais).

MATERIAL

O teste contém a folha de instruções, a folha de registo em papel, 3 anexos – o primeiro com um conjunto de 5 pranchas de imagens com extensão.ppt (numeradas de 1 a 5); o segundo com as Metáforas primárias, as paráfrases literais alvo da metáfora primária (AL) e as paráfrases literais da fonte da metáfora primária (FL), correspondentes; o terceiro consiste no texto usado na Parte1; - e um CD com gravação da Parte 1 (Compreensão de Metáforas Primárias Verbais).

No total, o teste é constituído por 40 itens, sendo 35 da Parte1 e 5 da Parte 2.

IDENTIFICAÇÃO DO CASO

O anonimato da criança será mantido através da identificação de cada caso, mediante a atribuição de um código.

³² Teste de Avaliação da Compreensão de Metáforas Primárias adaptado de Mayti Siqueira (2003)

Atribuição do código: O Código deverá conter primeiramente a sigla da instituição em letras maiúsculas, seguida do número atribuído por ordem do preenchimento da grelha que se segue. E.g., no caso de a instituição ser a Universidade de Aveiro, o código deverá consistir nas siglas UA + número atribuído por ordem de preenchimento (UA1, UA2, UA3). Como se pode verificar, somente se conhecerá a instituição fornecedora dos dados.

MODO DE APLICAÇÃO

A aplicação deste teste tem uma duração de aproximadamente 20 minutos.

O avaliador deverá explicar à criança que na Parte 1 do teste será apresentada uma gravação áudio composta por 2 partes. A primeira correspondente à apresentação de frases, sobre as quais a criança deverá responder a questões que lhe serão colocadas. A segunda parte consiste na apresentação de uma história, após a qual serão apresentados pequenas frases retiradas da mesma, seguida de questões às quais deverá responder. Na Parte 2 o instrutor deverá indicar que serão apresentadas imagens à criança e efetuadas ordens e/ou questões às quais ela deverá responder e justificar, sem recurso à gravação áudio.

Nota: Não deverão ser fornecidas quaisquer pistas durante a aplicação do teste. No caso de a criança não responder à primeira apresentação de cada questão, a terapeuta poderá proceder à uma repetição e registar a resposta. Se mesmo assim, a criança não responder, deverá ser sinalizada no quadro NR.

Parte1. Compreensão de Metáforas Primárias Verbais

Esta parte do teste consiste na apresentação de metáforas primárias verbais orais através de uma gravação em CD. Para cada metáfora conceptual foram construídas três frases: a primeira refere-se à expressão linguística da metáfora conceptual primária (MP); a segunda representa uma paráfrase literal do alvo da metáfora primária (AL); e a terceira consiste no uso literal da fonte da metáfora primária (FL). Após a apresentação de cada MPs, ALs e FLs, a criança deverá responder às respetivas questões colocadas. A pessoa que está a aplicar o teste deverá registá-las por escrito e sinalizar se estão corretas (✓), incorretas (×) ou se não obteve resposta (NR).

- 1.1) Contexto frásico: A pessoa que se encontra a aplicar o teste poderá parar a gravação áudio, se achar necessário, para proceder ao registo, por escrito, das respostas da criança a cada questão colocada.
- 1.2) Contexto textual: Após a apresentação verbal oral do texto, serão efetuadas questões referentes a cada MP, AL e FL. Tal como supramencionado, o avaliador poderá optar por parar a gravação áudio para o registo das respostas.

Aqui as MPs, ALs e FLs serão apresentados aleatoriamente, para que as respostas não sejam influenciadas. Desta forma, encontra-se em Anexo 2 as MPs e os respetivos ALs e FLs.

Parte 2. Compreensão de Metáforas Primárias Não-verbais

Na segunda parte do teste deverá proceder-se à apresentação de 5 pranchas de imagens, seguidas da ordem ou questão correspondentes às metáforas conceptuais primárias. A criança deverá apontar para a imagem que pensa ser a correta e justificar a opção tomada. Deverá ser registada a resposta e a justificação correspondente, por escrito.

REGISTO E COTAÇÃO

A folha de registo contém campos para o registo escrito das respostas das crianças às questões e uma grelha para verificar se estas foram corretas (✓), incorretas (X), ou se foi não obtida qualquer resposta, assinalar com um x na coluna NR (não responder). Também devem ser registados casos em que a criança modifique a sua opção inicial, indicando as duas respostas dadas, e sinalizando à frente com as letras RC (resposta corrigida). Se for necessário repetir a frase, esse facto deve ser registado a letra R (repetição). No final do teste, existe um campo de observações onde podem ser registadas informações relevantes.

Obrigada pela colaboração!

Folha de registo

Identificação do sujeito: _____

Data de aplicação: ____/____/____

Legenda: x - Errada; ✓ - Correta; **NR** – Não respondeu; **RC** – Resposta corrigida; **R** – Repetição.

Parte 1

Compreensão de Metáforas Primárias Verbais

1.1. Contexto frásico

Deverão ser registadas, por escrito, as respostas da criança, bem como sinalizar se estão corretas, incorretas, se não foi fornecida qualquer resposta, se a resposta foi corrigida ou se houve repetição.

Metáforas Primárias	Registo da resposta	Resposta
		✓ x NR
MP1: "Hoje é um grande dia para a Maria"	a. O que achas que vai acontecer?	
	b. Como achas que ela se está a sentir?	
FL2: "A Maria tem um anel brilhante."	a. Tu achas que isso é bom ou não?	
	b. Adivinha o que aconteceu depois de ela ter contado isso aos outros.	
MP2: "A Maria tem uma ideia brilhante!"	a. Tu achas que isso é bom ou não?	
	b. Adivinha o que aconteceu depois de ela ter contado isso aos outros.	
		✓ x NR
AL1: "Hoje é um dia importante para a Maria"	a. O que achas que vai acontecer?	
	b. Como achas que ela se está a sentir?	
MP3: "A Maria tem um jogo pesado hoje."	a. Tu achas que é fácil ou difícil para ela?	
	b. Como será que ela se está a sentir?	
FL1: "O Jipe é um carro grande para a Maria."	a. O que achas que vai acontecer?	
	b. Como achas que ela se está a sentir?	
		✓ x NR
AL2: "A Maria tem uma ideia excelente"	a. Tu achas que isso é bom ou não?	
	b. Adivinha o que aconteceu depois ela ter contado isso aos outros.	
MP5: "O Pedro e a	a. Será que gostam um do outro?	

Maria são próximos."	b. Porquê?			
FL3: "A Maria tem uma mala pesada hoje"	a. Tu achas que é fácil ou difícil para ela?			
	b. Como será que ela se está a sentir?			
		√	×	NR
MP4: "A mãe do Pedro não engoliu as desculpas que ele lhe deu."	a. Tu achas que isso é bom ou mau?			
	b. O que será que ela vai fazer?			
AL4: "A mãe do Pedro não aceitou as desculpas que ele lhe deu."	a. Tu achas que isso é bom ou mau?			
	b. O que será que ela vai fazer?			
AL5: "O Pedro e a Maria são íntimos."	a. Será que gostam um do outro?			
	b. Porquê?			
		√	×	NR
AL3: "A Maria tem um jogo difícil hoje."	a. Tu achas que é fácil ou difícil para ela?			
	b. Como será que ela se está a sentir?			
FL4: "A mãe do Pedro não engoliu o comprimido que ele lhe deu."	a. Tu achas que isso é bom ou mau?			
	b. O que será que ela vai fazer?			
FL5: "As casas do Pedro e da Maria são próximas"	a. Será que gostam um do outro?			
	b. Porquê?			

1.2. Contexto textual

Deverão ser registadas, por escrito, as respostas da criança, bem como sinalizar se estão corretas, incorretas, se não foi fornecida qualquer resposta, se a resposta foi corrigida ou se houve repetição.

Metáforas Primárias	Registo da resposta	Resposta		
		√	×	NR
FL2: "O sol ilumina os dias de pesca do rapaz."	a. Tu achas que isso é bom ou não?			
	b. Porquê?			
MP5: "Então, assim os nossos"	a. Tu achas que gostam um do outro?			

corações já não mais ficarão próximos”	b. Porquê?			
FL3: “A rapariga leva um cesto de peixe muito pesado.”	<input type="checkbox"/> . Tu achas que é fácil ou difícil para ela?			
	b. Porquê?			
		√	×	NR
AL5: “O rapaz e a sereia são íntimos”	a. Tu achas que gostam um do outro?			
	b. Porquê?			
A2: “O rapaz adora o seu trabalho.”	a. Tu achas que isso é bom ou não?			
	b. Porquê?			
MP3: ” Um trabalho pesado mas que iluminava os seus dias”	a. Tu achas que o trabalho do rapaz era fácil ou difícil?			
	b. Porquê?			
		√	×	NR
AL3: “É difícil navegar naquele mar.”	a. Tu achas que é fácil ou difícil?			
	b. Porquê?			
MP2: “Um trabalho pesado mas que iluminava os seus dias.”	a. Tu achas que o Pedro gostava daquele trabalho?			
	b. Porquê?			
FL5: “A casa do rapaz e da sereia são próximas.”	a. Eles vivem longe um do outro?			
	b. Porquê?			
		√	×	NR
MP1: ” Ia tornar-se um grande pescador.”	a. Tu achas que isso bom ou não?			
	b. Porquê?			
FL1: “Para pescar o rapaz vai ter de navegar num barco grande.”	a. Tu achas que isso bom ou não?			
	b. Porquê?			
FL4: “A rapariga leva um cesto de peixe muito pesado.”	a. Tu achas que é fácil ou difícil para ela?			
	b. Porquê?			
		√	×	NR
MP4: ” E contava-lhe, longamente	a. Tu achas que o trabalho do rapaz era fácil ou difícil?			
	b. Porquê?			

(...) o mar (...) grosso e pesado de águas vivas"					
AL1: "Ser pescador é um trabalho importante como tantos outros."	a. Tu achas que isso bom ou não?				
	b. Porquê?				
AL4: "É difícil navegar naquele mar."	a. Tu achas que é fácil ou difícil?				
	b. Porquê?				

Parte 2**Compreensão de Metáforas Primárias Não-verbais****2.1. Metáforas Não-verbais**

Serão apresentadas as pranchas à criança e fornecidas as ordens. A criança deverá apontar para a imagem que pensa ser a correta e justificar a opção tomada. Deverá ser registada a resposta e a justificação correspondente, por escrito.

Metáforas Primárias		Registo da resposta e justificação da criança	Resposta		
MPNV			√	×	NR
1.IMPORTÂNCIA É TAMANHO	a. Aponta para o menino mais importante.				
	b. Porquê?				
2.BOM É CLARO	a. Qual dos meninos está a ter uma boa ideia?				
	b. Porquê?				
3.DIFICULDADE É PESO	a. Aponta para o menino que está a ter mais dificuldade.				
	b. Porquê?				
4.ACEITAR É ENGOLIR	a. Aponta para o menino que vai aceitar as desculpas de um amigo.				
	b. Porquê?				
5.INTENSIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE	a. Aponta para os meninos que são mais amigos.				
	b. Porquê?				

Seguem-se os anexos do Teste:

(1) Parte 2 – Pranchas das Metáforas Não-Verbais

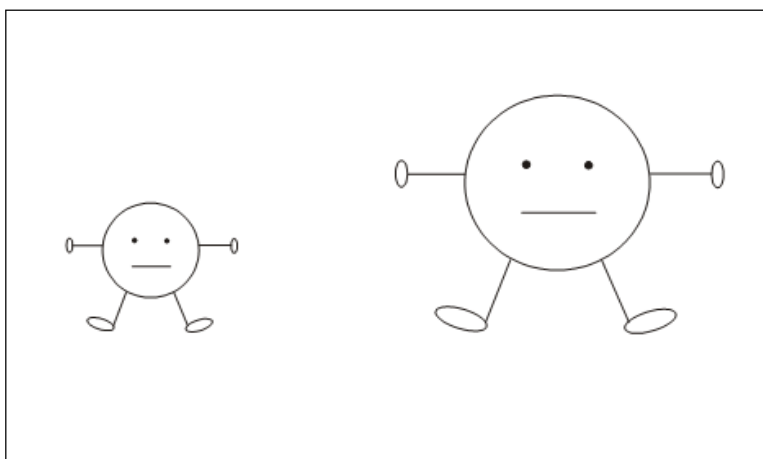
(2) MP's, AL's e FL's

(3) ANEXO 3 - Parte 1 – Contexto textual

(1) Parte 2 – Pranchas das Metáforas Não-verbais

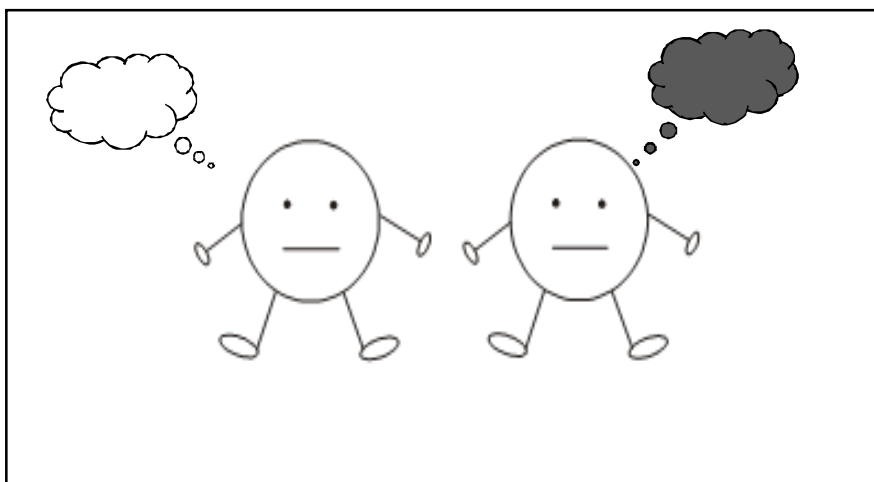
Prancha 1

Aponta para o menino mais importante. Porquê?



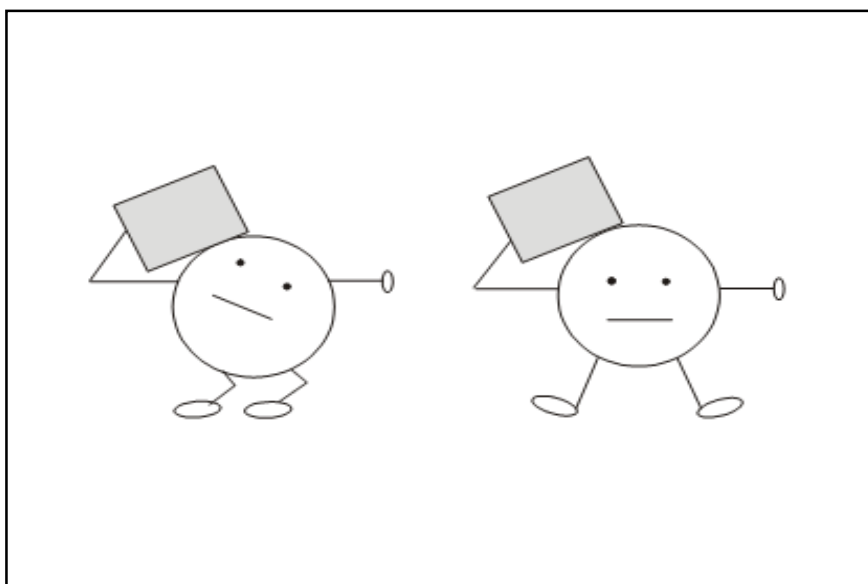
Prancha 2

Qual dos meninos está a ter uma boa ideia? Porquê?



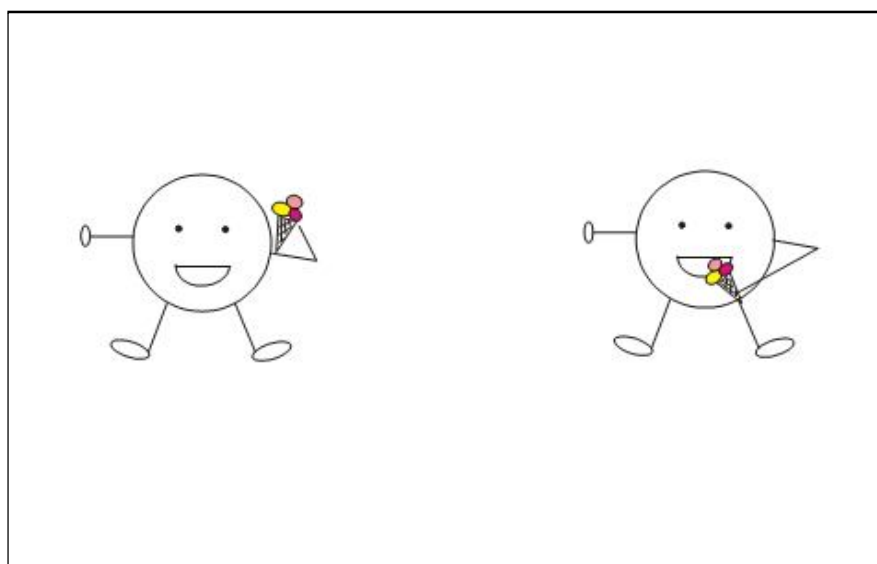
Prancha 3

Aponta para o menino que está a ter mais dificuldade. Porquê?



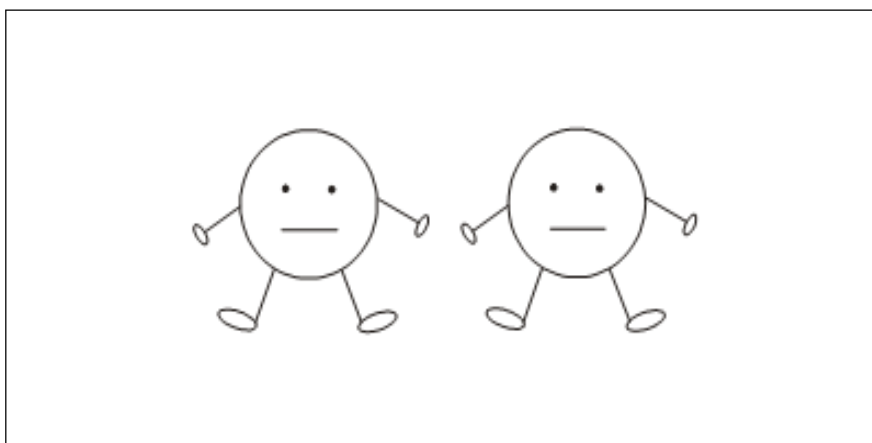
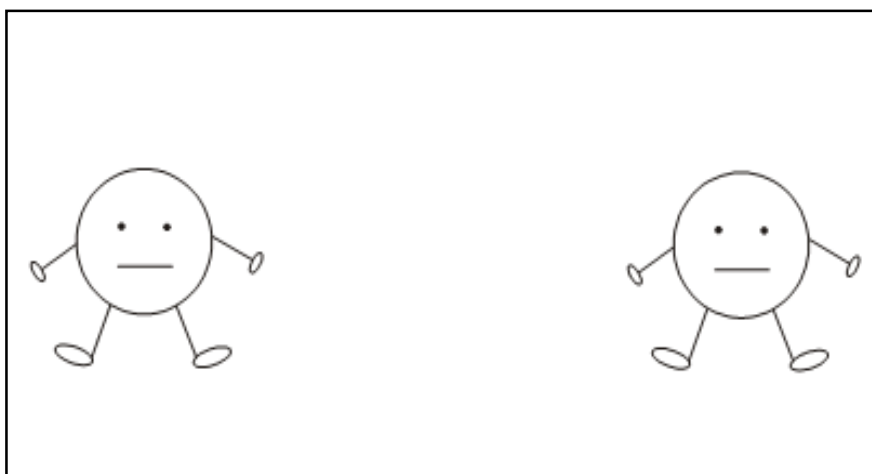
Prancha 4

Aponta para o menino que vai aceitar as desculpas de um amigo. Porquê?



Prancha 5

Aponta para os meninos que são mais amigos. Porquê?

**(2) MP's, AL's e FL's****Parte 1****Compreensão de Metáforas Primárias Verbais**

1.1. Contexto frásico		1.2. Contexto textual	
MPV1	IMPORTÂNCIA É TAMANHO	MPV1	IMPORTÂNCIA É TAMANHO
MP1: "Hoje é um grande dia para a Maria"	a. O que achas que vai acontecer? b. Como achas que ela se está a sentir?	MP1: " Ia tornar-se um grande pescador."	a. Tu achas que isso bom ou não? b. Porquê?
AL1: "Hoje é um dia importante para a Maria"	a. O que achas que vai acontecer? b. Como achas que ela se está a sentir?	AL1: "Ser pescador é um trabalho importante como tantos outros."	a. Tu achas que isso bom ou não? b. Porquê?

FL1: "O Jipe é um carro grande para a Maria."	a. O que achas que vai acontecer? b. Como achas que ela se está a sentir?	FL2: "Para pescar o rapaz vai ter de navegar num barco grande."	a. Tu achas que isso bom ou não? b. Porquê?
MPV2 MP2: "A Maria tem uma ideia brilhante!"	BOM É CLARO a. Tu achas que isso é bom ou não? b. Adivinha o que aconteceu depois de ela ter contado isso aos outros.	MPV2 MP2: "...iluminava os seus dias."	BOM É CLARO a. Tu achas que o Pedro gostava daquele trabalho? b. Porquê?
AL2: "A Maria tem uma ideia excelente"	a. Tu achas que isso é bom ou não? b. Adivinha o que aconteceu depois de ela ter contado isso aos outros.	AL2: "O rapaz adora o seu trabalho."	a. Tu achas que isso é bom ou não? b. Porquê?
FL2: "A Maria tem um anel brilhante."	a. Tu achas que isso é bom ou não? b. Adivinha o que aconteceu depois de ela ter contado isso aos outros.	FL2: "O sol ilumina os dias de pesca do rapaz."	a. Tu achas que isso é bom ou não? b. Porquê?
MPV3	DIFICULDADE É PESO	MPV3	DIFICULDADE É PESO
MP3: "A Maria tem um jogo pesado hoje."	a. Tu achas que é fácil ou difícil para ela? b. Como será que ela se está a sentir?	MP3: "E contava-lhe, longamente (...) o mar (...) grosso e pesado de águas vivas"	a. Tu achas que o trabalho do rapaz era fácil ou difícil? b. Porquê?
AL3: "A Maria tem um jogo difícil hoje."	a. Tu achas que é fácil ou difícil para ela? b. Como será que ela se está a sentir?	AL3: "É difícil navegar naquele mar."	a. Tu achas que é fácil ou difícil? b. Porquê?
FL3: "A Maria tem uma mala pesada hoje"	a. Tu achas que é fácil ou difícil para ela? b. Como será que ela se está a sentir?	FL3: "A rapariga leva um cesto de peixe muito pesado."	a. Tu achas que é fácil ou difícil para ela? b. Porquê?
MPV4	ACEITAR É ENGOLIR	MPV4	ACEITAR É ENGOLIR
MP4: "A mãe do Pedro não engoliu as desculpas que ele lhe deu."	a. Tu achas que isso é bom ou mau? b. O que será que ela vai fazer?	MP4: "Um trabalho pesado"	a. Tu achas que o trabalho do rapaz era fácil ou difícil? b. Porquê?
AL4: "A mãe do Pedro não aceitou as desculpas que ele lhe deu."	a. Tu achas que isso é bom ou mau? b. O que será que ela vai fazer?	AL4: "É difícil navegar naquele mar."	a. Tu achas que é fácil ou difícil? b. Porquê?
FL4: "A mãe do Pedro não engoliu o comprimido que ele lhe deu."	a. Tu achas que isso é bom ou mau? b. O que será que ela vai fazer?	FL4: "A rapariga leva um cesto de peixe muito pesado."	a. Tu achas que é fácil ou difícil para ela? b. Porquê?
MPV5	INTENSIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE	MPV5	INTENSIDADE EMOCIONAL É PROXIMIDADE
MP5: "O Pedro e a Maria são próximos."	a. Será que gostam um do outro? b. Porquê?	MP5: "Então, assim os nossos corações já não mais ficarão próximos ..."	a. Tu achas que gostam um do outro? b. Porquê?
AL5: "O Pedro e a Maria são"	a. Será que gostam um do outro? b. Porquê?	AL5: "O rapaz e a sereia são"	a. Tu achas que gostam um do outro? b. Porquê?

íntimos.”		íntimos”	
FL5: “As casas do Pedro e da Maria são próximas”	a. Será que gostam um do outro? b. Porquê?	FL5: “A casa do rapaz e da sereia são próximas.”	a. Eles vivem longe um do outro? b. Porquê?

(3) Parte 1

1.2 Contexto textual

Nos Jardins do mar

Numa manhã, o rapaz anunciou à sua amiga que ao outro dia ia fazer-se às águas e partiria com os pescadores, pois já não era mais um rapazinho e precisava de ganhar o seu sustento.

- Na terra os alimentos não floriram como no mar?! – estranhou a sereia.

O rapaz explicou-lhe que a terra também florescia em frutos, mas que precisava de ser semeada e tratada para produzir. Havia homens que se dedicavam àqueles trabalhos, mas ele vivera sempre à beira da água e tinha paixão do mar. Ia tornar-se um grande pescador. Trocaria depois o produto da sua pesca por alimentos da terra.

- Então, assim os nossos corações já não mais ficarão próximos... - disse a sereia, triste. É como deixar de existir.

- Não, não – garantiu o rapaz. Virei sempre que puder, ao fim da tarde. Não te esquecerei.

E assim passou a ser. O rapaz andava em companhia, na pesca, ia ao mercado vender o peixe, consertava as redes e a vela, tratava do barco, mas o seu maior gosto era mergulhar e estar com a sua amiga.

- Como vês nada mudou.

E contava-lhe, longamente, o mar sem fim, cinza e bruma, azul e verde, grosso e pesado de águas vivas, escamoso dos brilhos da superfície, o esforço para vencer a foice das ondas, o trabalho dos remos e das redes, os perigos que o espreitavam: as tempestades, a névoa e os rochedos. Um trabalho pesado mas que iluminava os seus dias.

- Tem cuidado! – recomendava-lhe ela, sempre que vinha trazê-lo até onde se despediam. – Preciso de ti para respirar!

- Não te aflijas! Amanhã, aqui, estarei!

- E para sossegar pousava a mão sobre a flor de sangue que lhe atava os cabelos, solenizando com um gesto de jura as suas palavras.

O sol começava a arrastar sobre as águas o seu manto de brilhos e despediam-se.

E assim continuaram numa eternidade, sem margens, envolta em maresia e no perfume nupcial e branco dos lírios das dunas – que o rapaz lhe trazia para ela enfeitar os cabelos.

Adaptado de Luísa Dacosta, Nos jardins do mar, Figueirinhas, s.d. (excerto)³³

³³ Texto Adaptado de Luísa Dacosta, Nos jardins do mar, Figueirinhas (Dacosta, 1981)

ANEXO III

DOCUMENTOS ORIGINAIS ELABORADOS PARA A OBTENÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A RECOLHA DE DADOS

4.1. Descrição do Estudo

Descrição do Estudo

Tema de dissertação de mestrado: Estudo da “Compreensão de metáforas por crianças com Síndrome de Asperger, em idade escolar”

Mestranda: Andreia Gomes

O meu nome é Andreia Gomes, sou Terapeuta da Fala e mestranda em Ciências da Fala e Audição na Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro (ESSUA). Atualmente encontro-me a realizar a minha dissertação de mestrado sobre o “Estudo da compreensão de metáforas por crianças com Síndrome de Asperger (S.A.), em idade escolar”, realizada sob a orientação científica do Doutor António Moreno e coorientada pela Doutora Rosa Lidia Coimbra.

OBJETIVO

Esta investigação visa contribuir para a perceção de questões inerentes às dificuldades de compreensão de enunciados não literais em crianças com Perturbações do Espectro do Autismo, na população portuguesa, nomeadamente quanto à compreensão de metáforas por crianças com S.A., a partir dos 8 anos. O interesse no estudo da metáfora, especificamente, advém do facto de ser um tipo de expressão predominante no nosso quotidiano.

METODOLOGIA

O estudo consistirá primeiramente no preenchimento de um questionário simples para a caracterização geral da criança (Grelha encontra-se em anexo num outro documento individual), no sentido de contribuir para a constituição de uma amostra o mais representativa e homogénea possível. Seguidamente será solicitada a avaliação da respetiva criança. Esta basear-se-á na aplicação de um teste simples, recorrendo a material devidamente adaptado para tal. O teste caracteriza-se pela presença de questões literais, metáforas contextualizadas e descontextualizadas, cujos enunciados serão verbais e não-verbais.

O teste é completamente inócuo e não-invasivo, conferindo o direito à criança de decidir se quer participar ou não no mesmo. Não implicará deslocações por parte dos participantes.

BENEFÍCIOS

Permita-me relembrar a importância da sua contribuição para a elaboração deste projeto, dada a escassez de estudos portugueses, possibilitando a evolução da investigação portuguesa na área das ciências humanas.

Para a criança não haverá benefícios a curto prazo. Porém, a realização de estudos científicos poderá, futuramente, auxiliar na compreensão desta temática e contribuir para a otimização de intervenção nas áreas envolvidas.

CONFIDENCIALIDADE:

Os dados recolhidos têm por fim apenas a realização do projeto referido e não serão divulgados, sendo garantida a preservação da confidencialidade dos mesmos. O presente estudo não envolve verbas ou fins comerciais, nem tão-pouco contrapartidas.

É nesse sentido que venho, por este meio, pedir a sua colaboração, para a inclusão neste projeto de algumas crianças da sua instituição que se encontrem dentro dos parâmetros estabelecidos, de modo a obter o máximo de dados possíveis para obter um estudo com resultados de qualidade.

Sem outro assunto de momento, encontro-me sempre disponível para qualquer esclarecimento de dúvidas e fornecimento de informações adicionais através do meu contacto de e-mail e telefónico, respetivamente: andreiaquartegomes@gmail.com / 919460550.

Desde já grata pela atenção dispensada e na esperança que a sua resposta seja positiva, apresentamos os nossos melhores cumprimentos.

Andreia Gomes

4.2. Folha relativa ao Consentimento Informado para a Instituição

Folha de Consentimento Informado Para a instituição

O(A) Ex.mo(a), _____, responsável legal pela instituição _____, declara ter sido informado e concordar com a participação das crianças presentes nesta instituição na pesquisa conduzida pela Terapeuta da Fala Andreia Gomes, no âmbito do estudo da compreensão de metáforas por crianças com Síndrome de Asperger, desenvolvido no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Fala e Audição, pela Secção Autónoma de Ciências da Saúde da Universidade de Aveiro.

_____, ____ de _____ de 201_

(Responsável legal pela instituição)

4.3. Folha relativa ao Consentimento Informado do Responsável Legal pela Criança

Folha de Consentimento do Responsável legal pela criança

Tema de dissertação de mestrado: Estudo da "Compreensão de metáforas por crianças com Síndrome de Asperger em idade escolar"

Mestranda: Andreia Duarte Gomes

Eu, _____, responsável legal por _____, após ter lido a folha precedente referente à pesquisa conduzida pela Terapeuta da Fala Andreia Gomes, declaro que me foram explicados os procedimentos a adotar durante a presente investigação, descritos no documento precedente, e compreendo igualmente as vantagens inerentes à participação do meu educando no mesmo.

Entendo também ter o direito de colocar, sempre que for pertinente e necessário, qualquer questão sobre o estudo, a investigação ou os métodos utilizados. Foi-me assegurada a confidencialidade dos dados que dizem respeito ao meu educando, ou seja, que estes serão guardados de forma confidencial e que nenhuma informação será publicada ou comunicada, incluindo a sua identidade pessoal, sem a minha permissão.

Compreendo que sou livre de, a qualquer momento, retirar o meu filho deste estudo, assim como ele optar pela própria desistência no decorrer da sua participação, sem não haverá qualquer tipo de consequências ou penalizações.

Declaro que consinto, a participação do meu educando _____ na participação deste estudo.

_____, ____ de _____ de 201__


(Responsável legal)

ANEXO IV

DOCUMENTOS DE AUTORIZAÇÃO PARA A RECOLHA DE DADOS DEVIDAMENTE ASSINADOS PELAS ENTIDADES RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS DO ESTUDO

Seguidamente são expostos os três documentos devidamente assinados pelos responsáveis das 2 instituições que autorizaram a recolha de dados e o encarregado de educação que colaboraram no estudo corrente.

Instituição 1

 universidade de aveiro estrado de
Ciências da Fala e Audição

**FOLHA DE CONSENTIMENTO INFORMADO
PARA A INSTITUIÇÃO**


O(A) Ex.mo(a), [Redacted], responsável
legal pela instituição Ag. Escolas [Redacted]
declara ter sido informado e concordar com a participação das crianças presentes nesta
instituição na pesquisa conduzida pela Terapeuta da Fala Andreia Gomes, no âmbito do estudo
da compreensão de metáforas por crianças com Síndrome de Asperger, desenvolvido no
âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Fala e Audição, pela Secção Autónoma de
Ciências da Saúde da Universidade de Aveiro.

[Redacted], 7 de maio de 2012

(Responsável legal pela instituição)

[Redacted]

Instituição 2

 universidade de aveiro estabelecimento
Ciências da Fala e Audição


**FOLHA DE CONSENTIMENTO INFORMADO
PARA A INSTITUIÇÃO**

O(A) Ex.mo(a), _____
responsável legal pela instituição
_____, declara ter sido
informado e concordar com a participação das crianças presentes nesta instituição na
pesquisa conduzida pela Terapeuta da Fala Andreia Gomes, no âmbito do estudo da
compreensão de metáforas por crianças com Síndrome de Asperger, desenvolvido no
âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Fala e Audição, pela Secção
Autónoma de Ciências da Saúde da Universidade de Aveiro.

_____, 09 de Maio de 2012

(Responsável legal pela instituição)

Responsável legal

 universidade do aveiro estrado de
Ciências da Fala e Audição

**FOLHA DE CONSENTIMENTO DO
RESPONSÁVEL LEGAL PELA CRIANÇA**

Tema de dissertação de mestrado: Estudo da "Compreensão de metáforas por crianças com Síndrome de Asperger em idade escolar"

Mestranda: Andreia Duarte Gomes

Eu, [redacted], responsável legal por [redacted], após ter lido a folha precedente referente à pesquisa conduzida pela Terapeuta da Fala Andreia Gomes, declaro que me foram explicados os procedimentos a adotar durante a presente investigação, descritos no documento precedente, e compreendo igualmente as vantagens inerentes à participação do meu educando no mesmo.

Entendo também ter o direito de colocar, sempre que for pertinente e necessário, qualquer questão sobre o estudo, a investigação ou os métodos utilizados. Foi-me assegurada a confidencialidade dos dados que dizem respeito ao meu educando, ou seja, que estes serão guardados de forma confidencial e que nenhuma informação será publicada ou comunicada, incluindo a sua identidade pessoal, sem a minha permissão.

Compreendo que sou livre de, a qualquer momento, retirar o meu filho deste estudo, assim como ele optar pela própria desistência no decorrer da sua participação, sem não haverá qualquer tipo de consequências ou penalizações.

Dedaro que consinto, a participação do meu educando [redacted] na participação deste estudo.

[redacted], 28 de fevereiro de 2015

(Responsável legal)

[redacted]